



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN  
INFANTIL  
CURSO ACADÉMICO 2017-2018  
ESCRITURA Y LECTURA EN UN AULA DE  
EDUCACIÓN INFANTIL  
WRITING AND READING IN AN EARLY  
CHILDHOOD EDUCATION CLASSROOM

Autora: Claudia San Miguel Gutiérrez

Directora: María Ángeles Melero Zabal

Fecha

VºBº DIRECTORA

VºBº AUTORA

## **Escritura y lectura en un aula de Educación Infantil.**

### **Resumen:**

En este Trabajo de Fin de Grado se presenta un estudio de caso en el cual se analizan las prácticas lectoescritoras de un aula de 3 años, de un colegio concertado religioso. Se han obtenido datos a través de la observación rigurosa y directa de las actividades típicas de aula, siendo estas complementadas con una entrevista a la docente implicada. Se ha utilizado un instrumento de observación de las prácticas lectoescritoras, elaborado a partir de los instrumentos de González, Buisán y Sánchez (2009) y de Rodríguez y Clemente (2013). A partir de los resultados se han elaborado dos análisis, un análisis macroestructural y un análisis microestructural. El macroestructural detalla las Actividades Típicas de Aula (A.T.A.) con especial detenimiento en las relacionadas con la lectoescritura. En el segundo se han descrito estas prácticas en detalle, teniendo en cuenta los elementos curriculares (objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación). Todo ello, para poder llegar a determinar el perfil docente en lectoescritura de la tutora observada.

Palabras clave: Lectura, escritura, Educación Infantil, alfabetización temprana, alfabetización emergente y prácticas lectoescritoras.

## **Writing and reading in a kindergarten.**

### **Abstract:**

In this Final Degree Project it's presented a study of case in which the practices are analysed of a classroom of 3 years, of a compound religious college. Information has been obtained across the rigorous and direct observation of the typical activities of classroom, being these complemented with an interview to the teacher implied, using an instrument of observation practices. Buisán and Sanchez (2009) has been in use an instrument of observation of the practices, elaborated from the instruments of Gonzalez, and of Rodríguez and Clemente (2013). From the results there have been elaborated two analyses, a macrostructural analysis and a microstructural analysis. The macrostructural one details the Typical Activities of Classroom (A.T.A.) with special thoroughness in the related ones to the writing and writing. In the second one these practices have been described in detail, having in it counts the elements curriculares (aims, contents, methodology, resources and evaluation). All this, to be able to manage to determine the educational profile of the observed tutor.

Keywords: Reading, writing, Infant Education, emergent literacy, reading and writing practices.

## ÍNDICE

RESUMEN- ABSTRACT .....	2-3
PRIMERA PARTE: REVISIÓN DE LA LITERATURA CIENTÍFICA	
1. INTRODUCCIÓN.....	5-6
1.1 ALFABETIZACIÓN TEMPRANA Y ALFABETIZACIÓN EMERGENTE.....	6-7
1.2 PARADIGMAS COMUNES A LA LECTURA Y ESCRITURA.....	8
1.3 ¿QUÉ ES ESCRIBIR?.....	9-12
1.4 ¿QUÉ ES LEER?.....	12-18
1.5 PRINCIPALES INVESTIGACIONES ESPAÑOLAS SOBRE LAS PRÁCTICAS LECTOESCRITORAS EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	18-21
2. SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	
2.1 OBJETIVOS GENERALES DE ESTE TRABAJO.....	21-22
3. PANORÁMICA GENERAL DEL ESTUDIO.....	22
4. CONTEXTUALIZACIÓN.....	22-23
5. MÉTODO.....	23
5.1. PARTICIPANTES.....	23
5.2. INSTRUMENTO .....	23-44
5.3. PROCEDIMIENTO DE OBSERVACIÓN Y REGISTRO DE INFORMACIÓN..	44-45
6. RESULTADOS.....	46-78
7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	78-81
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82-83
9. ANEXOS.....	84-88

## 1. INTRODUCCIÓN

Distintos autores ponen de manifiesto que cada vez existe mayor preocupación sobre la enseñanza inicial de las prácticas lectoescritoras. Esto nos lleva a la conclusión de que cada vez es mayor el número de investigadores que se inquieta por conocer la alfabetización en las aulas.

Autoras como Tolchinsky y Solé (2009), Rodríguez y Clemente (2013) y González, Buisán y Sánchez (2009), tratan de describir cuáles son las prácticas lectoescritoras en Ed. Infantil y primeros dos cursos de Ed. Primaria y de dar una respuesta a cuáles son las condiciones más idóneas para el aprendizaje de la lectura y de la escritura en las aulas.

La mayoría de los estudios del grupo liderado por Liliana Tolchinsky que presentan relación con el tema se centran en un análisis focalizado en niños de 5 años y 6 años (primer curso de Ed. Primaria). En el caso de los estudios liderados por María Clemente, se realizan en aulas de 5 años. Para complementar estos trabajos, hemos considerado que sería interesante “retroceder años” para observar si, a los niños de 3 años se les dan oportunidades en la escuela para acercarse a la lectoescritura y de qué modo se hace. Por tanto, en este trabajo se ha llevado a cabo un estudio sobre en qué consisten y cómo se desarrollan las prácticas lectoras y escritoras que tienen lugar en un aula de 1º de Ed. Infantil (3 años). El estudio consta de una recogida de datos en un centro educativo concertado de Santander durante el Practicum de 4º de Grado de Magisterio, a través de un instrumento de análisis de prácticas lectoescritoras y su posterior análisis y discusión.

Creemos que es muy relevante estudiar cómo se llevan a cabo las prácticas lectoescritoras porque, aunque no son un objetivo obligatorio de Ed. Infantil, la calidad del desarrollo de las mismas puede influir en la calidad de su adquisición por parte de niños y niñas durante la Ed. Primaria (Maruny et. al, 1993).

Leer y escribir son elementos esenciales en la educación, que propician que los niños adquieran capacidades, conocimientos y destrezas necesarias para formar una buena base para un futuro, tanto personal como escolar y profesional. Es necesario que el modo de enseñanza de estas actividades sea motivador, y a la vez riguroso y basado en las evidencias científicas de que disponemos, para así conseguir en los niños una actitud positiva y enriquecedora para su aprendizaje. Es importante que los niños conozcan la lectura como fuente de conocimiento y, asimismo, de placer, y debemos de favorecer su acercamiento al lenguaje escrito de manera lúdica pero sistemática y, según Alegría, Carrillo y Sánchez (2006), también de forma temprana.

Hoy en día a numerosos maestros de Educación Infantil les preocupa cómo hay que ayudar a que los niños aprendan a leer y escribir, ya que son muchos los métodos que se han ido dando a lo largo de la historia.

El presente estudio se estructurará de la siguiente manera: 1) Un marco teórico donde se van a reflejar tanto las diferentes concepciones sobre qué es leer y qué es escribir como las investigaciones sobre las prácticas lectoras y escritoras; 2) una segunda parte empírica, en la que se va a explicar el instrumento utilizado, el procedimiento de observación y los resultados obtenidos; 3) Por último, una tercera parte en la que se analizarán y discutirán los resultados.

## **1.1 ALFABETIZACIÓN TEMPRANA**

En este apartado trataremos de realizar una reflexión acerca de qué es la alfabetización temprana, apoyándonos en definiciones y perspectivas de distintos autores. Después trataremos de reflexionar acerca de qué es el constructivismo.

Antes de entrar a definir qué es la alfabetización temprana, cabe destacar que, en la actualidad, y desde hace mucho tiempo, existe una creciente preocupación, y también un debate, sobre la edad para comenzar a aprender a leer y a escribir. Por un lado, tenemos a quienes piensan como Montessori, que consideraba que el parvulario era el lugar apropiado para comenzar estos aprendizajes y Decroly ya los experimentaba con niños sordos de 3 años. Por otro lado, existen autores como Vygotsky que afirmaba que “la lectura y escritura debían de transferirse al preescolar” en edades de 3 a 5 años (Vygotsky 1973, citado en Braslavsky, 2005, p.2.).

Como investigación destaca la de Durkin (1958, citado en Braslavsky, 2005) donde pone de manifiesto que a la edad de 4 años los niños tienen interés por el material escrito y dibujan letras jugando con la escritura.

Otras investigaciones como la de Neuman y Roskos (1998, citado en Braslavsky, 2005) reconocen que en la infancia las actividades previas a la lectoescritura son beneficiosas.

Por su parte, Argiró (2004, p.56.) defiende una postura diferente al afirmar que “comenzar antes no siempre significa llegar más lejos”. En su opinión, no es necesario realmente que el proceso de alfabetización comience en una edad concreta. Lo que realmente importa es cómo se lleva a cabo este proceso.

Pero ¿qué es la alfabetización temprana? La alfabetización temprana y la alfabetización emergente son dos términos equivalentes que se refieren a la adquisición de la lengua

escrita desde la primera infancia (Braslavsky, 2005). Se trata de una serie de habilidades y actitudes que actúan como predecesores de la lectura y la escritura.

Acudiendo a otra definición, podemos definir la alfabetización emergente como las conductas que se dan en los niños de forma previa a la alfabetización y que permiten alcanzarla (Llamazares, 2016).

La principal ventaja de las prácticas de alfabetización temprana, ya sean en la familia o en la escuela, es que los niños adquieren herramientas previas y habilidades para una posterior decodificación y comprensión lectora, incrementando, por ejemplo, su vocabulario.

Dentro de la alfabetización temprana existen dos enfoques característicos, el enfoque constructivista y el enfoque sociocultural, siendo más predominante el primero de ellos, que ha dominado sobre el sociocultural, al menos en las aulas.

Una de las principales ideas básicas del constructivismo es que cualquier conocimiento nuevo se basa en el conocimiento anterior y la importancia que requiere el papel activo del alumno en la construcción de su propio aprendizaje (Maruny et.al, 2001). Serrano (2000) también afirma que el conocimiento se construye mediante un aprendiz activo y un aprendizaje social basado en relaciones vinculadas con experiencias personales. El constructivismo afirma que el conocimiento depende de los esquemas previos que poseen los niños y de la forma de activar esos esquemas para dar lugar a nueva información. Esos esquemas van a ser determinantes a la hora de construir el conocimiento, por ello es importante tener en cuenta que el niño desde que nace construye de manera paulatina sus propios esquemas en interacción con el entorno y estos esquemas serán la base para volver a construir los siguientes esquemas nuevos.

Pero no solo esos esquemas van a ser el punto central del aprendizaje, sino que es necesario una interacción y participación de otros, compañeros y adultos, porque van a tener influencia en el proceso, para alcanzar la construcción personal (Serrano, 2000).

El docente es el que lidera y guía las situaciones didácticas, se trata de una persona mediadora entre los alumnos que tratará de guiar y flexibilizar el aprendizaje. Se centrará en el desarrollo de funciones del pensamiento y aprendizaje para que adquiera valor real en la vida. La principal función del docente es que el alumno transfiera lo aprendido y lo aplique en otras situaciones de su vida.

## 1.2 PARADIGMAS COMUNES A LA LECTURA Y ESCRITURA

Siguiendo a Castells (2009) podemos decir que existen dos paradigmas principales sobre el aprendizaje de la lengua escrita: el paradigma constructivista y el paradigma cognitivo.

En el paradigma constructivista, que ya hemos explicado con anterioridad, consiste en analizar los conocimientos previos que poseen los niños incluso antes de su escolarización, aquellos conocimientos adquiridos gracias al contexto que les rodea.

El paradigma cognitivo da importancia a la forma en la que procesamos la información y a las capacidades y habilidades que intervienen en el proceso de comprensión. Destaca la importancia que este paradigma, en lo que se refiere a la decodificación, atribuye al conocimiento fonológico y al establecimiento de correspondencias fonema-grafema. Todo ello es considerado la base para poder leer palabras y posteriormente ser capaz de leer frases (Castells, 2009).

Byrne y Fiellding-barnsely (1991, citado en Castells, 2009) afirman que el reconocimiento de palabras de forma global, idea básica del paradigma del “lenguaje integral” o lenguaje total”, (Goodman, 2008, p.108), no favorece el desarrollo de la conciencia fonológica ni el aprendizaje del principio alfabético. Otras investigaciones, para apoyar la necesidad de trabajar la conciencia fonológica, han tratado de entrenar a niños en diferentes componentes como pueden ser la segmentación silábica y fonológica, para mostrar que su enseñanza favorece el aprendizaje de la lectura.

Teale y Sulzby (1989, citado en Braslavsky, 2005) pueden ser consideradas autoras constructivistas, a pesar de que Braslavsky las incluyan en el paradigma psicolingüístico. Estas autoras piensan que el proceso de alfabetización temprana no es un proceso meramente psicobiológico (es decir, algo que tiene lugar empujado por las órdenes genéticas, innatas), es un proceso de aprendizaje, de naturaleza cognitiva, pero que se desarrolla a través de los adultos; en consecuencia, puede empezar en la familia. Se trata de un proceso muy activo por parte del niño, cuando este aprendizaje está ligado a situaciones de la vida real, está ligado a conseguir algún propósito y se respeta su naturaleza comunicativa. Es decir, cuando tiene sentido, algo que no siempre sucede en la escuela. Además, resaltan que muchos niños, al estar en una sociedad letrada, saben mucho sobre la lectura y la escritura antes de entrar en la escuela.



### 1.3 ¿QUÉ ES ESCRIBIR?

En este apartado vamos a abordar qué características tiene la escritura. Seguido a esto mencionaremos cuáles son los factores que condicionan la elaboración de textos. Y, por último, mencionaremos cuáles son las siete etapas que intervienen en el proceso de evolución de la escritura.

Vamos a señalar dos características generales de la escritura. Escribir es un acto que se realiza en ausencia del destinatario, pero quien escribe debe de pensar en la posible persona que pueda leerlo, tomar conciencia de las estructuras gramaticales, del mensaje que se quiera transmitir etc. Es decir, escribimos para transmitir un mensaje sabiendo que siempre habrá un lector, aunque seamos nosotros.

La escritura nos permitiría explicitar y desarrollar nuestros pensamientos (Calkins, 1993, citado en Castells 2014), que son procesos internos y convertirlos en algo visible, accesible a los lectores, teniendo un claro origen cultural y social y siendo su esencia el llevar a cabo intercambios comunicativos con los demás (Camps, 1997).

Centrándonos en Camps (1997), la lengua escrita es dependiente del contexto y forma parte de la comunicación entre el locutor y los destinatarios por esta razón la autora considera fundamental estos aspectos para dar lugar a un proceso comunicativo. Este proceso debe de darse entre el emisor y el receptor. Basándonos en las ideas de esta autora, podemos reflexionar que escribir es un proceso y una práctica comunicativa. Escribimos para transmitir un mensaje y sabemos que existe un receptor.

Sí nos centramos en la definición de Serrano (2000) nos dice que la escritura requiere un complejo trabajo cognitivo donde es un proceso de construcción de significados, esquemas conceptuales, estos pueden ser una simple construcción de información en la mente de un niño. Pero esos esquemas implican un proceso de construcción e introducen algo propio. Como resultado dan lugar a construcciones originales que tienen significado para el niño.

Escribir, como comprender, es una habilidad lógicamente compleja en la cual se ven implicados procesos de bajo nivel y procesos de alto nivel. Los primeros son procesos relacionados con saber y conocer las letras; en el caso de la escritura, consisten en saber convertir los fonemas en grafías. Los segundos, los de alto nivel, se caracterizan por ser procesos no automatizados, son aquellos que exigen recursos de memoria; por ejemplo, a la hora de realizar inferencias o de aprender vocabulario y en escritura se caracterizan por ser los procesos implicados en la redacción de textos. Es necesario realizar un esfuerzo consciente para llevarlos a cabo. Esto se puede relacionar con el

aspecto sociocultural ya que los niños pueden comenzar a escribir con la ayuda de un adulto, por ejemplo, a través de transcripciones. No es necesario que los niños tengan que esperar a adquirir las capacidades entendidas como motoras o cognitivas consideradas básicas para el aprendizaje.

Una vez que hemos explicitado los procesos que forman parte de la escritura, vamos a pasar a los factores.

Tochilnsky y Solé (2009), en un texto donde se hace referencia a cuáles son las condiciones que influyen en el aprendizaje de la lengua escrita, aluden a que existen numerosos factores como los cognitivos, afectivos, motivacionales y actitudinales para explicar y entender el aprendizaje de la lengua escrita. Los factores cognitivos son los relacionados con la memoria de trabajo, la inteligencia y las habilidades psicolingüísticas como pueden ser la velocidad para nombrar los colores, números o dibujos. Y, a su vez, aluden a la conciencia metafonológica como factor importante para entender y explicar estos aprendizajes, destacando el vocabulario expresivo o conocimientos relacionados con la escritura, como el nombre de las letras, y la conciencia ortográfica.

Seguido podemos destacar los factores motivacionales y actitudinales que explicaré a continuación.

Con relación al factor motivacional, cabe destacar que antes de realizar cualquier actividad el niño se prepara para ejecutarla, requiriendo de un estímulo, bien interno, bien externo. Es importante reconocer que el niño se motiva para realizar actividades de escritura por medio de los estímulos sociales que le rodean. No existe mayor estímulo social que dominar un determinado “saber” y que el contexto familiar y escolar apoyen y alienten al niño en la escritura.

El factor actitudinal es esencial en el proceso de escritura, yendo mucho más allá de una respuesta emocional y sentimental, siendo la disposición favorable para escribir. Por tanto, es necesario apropiarse de la lengua como algo placentero y que agrade al individuo, que la lengua escrita sea su medio para poder representar y expresar su realidad.

Estos factores son de gran importancia para desencadenar el desarrollo de habilidades y destrezas de la lengua escrita. Estos aspectos mencionados se aprenden en la escuela, pero su aprendizaje puede empezar en el contexto familiar.

En resumen, hemos visto qué características principales tiene la escritura, qué procesos se llevan a cabo en la escritura y cuáles son los factores que influyen en la escritura.

Ahora, por lo tanto, vamos a ver las distintas etapas por las que pasan los niños antes de escribir convencionalmente.

En 1979, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky identificaron una serie de características comunes que se daban en las escrituras espontáneas de los niños, antes de iniciar el proceso sistemático de aprendizaje de la escritura como tal. Estas características las agruparon en “niveles de conceptualización lingüística” y distinguieron siete. (Maruny et al., 1993, p.35). A continuación, los mencionamos:

1. Grafismo primitivo. Los niños no diferencian la imagen del texto. Descubren la arbitrariedad de las formas y la linealidad (se escribe horizontalmente una letra y después la otra). Aparecen pseudoletas (grafías que intentan parecerse a letras).

2. Escrituras sin control de cantidad. Los niños diferencian el dibujo de las letras. No existe asociación sonora con las grafías y estas ocupan toda la hoja.

3. Escrituras fijas. Los niños utilizan las letras de su propio nombre para formar otras palabras. La sonorización, definida como, la habilidad para dar un valor sonoro estable a las letras aún no está presente.

4. Escrituras diferenciadas. Establece diferencias en su escritura de palabras, integra nuevos grafemas o intercambia el orden de las letras dentro de una palabra para formar nuevas palabras con las mismas letras. En esta etapa se establece la hipótesis de cantidad, que consiste en que el niño, por lo general, no escribe una sola letra porque una sola letra no se puede leer, es por ello, que suele trazar un mínimo de 2 o 3 letras. Es decir, que hace falta una cantidad mínima de grafías para permitir el acto de lectura.

5. Escritura silábica. Es esta etapa los niños se dan cuenta que nuestro sistema está representado por principios de sonorización. La unidad de sonido que perciben es la sílaba. Se establece la hipótesis silábica, se trata de realizar los primeros intentos de escribir tratando de asignar a cada letra un valor sonoro. El niño comienza a tener constancia de que a cada sonido le corresponde una letra, le resulta difícil abandonar del todo la hipótesis silábica.

6. Escritura silábica alfabética. Los niños pueden escribir alguna sílaba entera dentro de la palabra, utilizando fonemas frecuentes. Van integrando cada vez más consonantes y acercándose cada vez más a la escritura.

7. Escrituras alfabéticas. Los niños logran la precisión de símbolos gráficos gracias a la estimulación y el trabajo. Asocian la mayoría de los grafemas con su sonoridad.

Para concluir con este apartado podemos decir que los niños comienzan a desarrollar la lengua escrita comprendiendo que la escritura es un sistema de representación distinto del dibujo, para posteriormente, tomar conciencia de la naturaleza del lenguaje escrito, es decir, aprenden que existe una relación compleja entre el sistema de sonidos de la lengua y el sistema gráfico.

#### **1.4 ¿QUÉ ES LEER?**

Al igual que sucede con escribir, leer puede definirse de muchas maneras, dependiendo de la perspectiva teórica en que nos situemos y, asimismo, del componente en el que nos fijemos. En este apartado iremos reflexionando acerca de qué significado tiene leer desde varias perspectivas, los procesos que intervienen en la lectura, los niveles que pueden distinguirse en la actividad de comprender, después de esto, veremos qué significado tiene la comprensión lectora y por último los diferentes métodos de lectura.

La lectura es un proceso de construcción de significados, como en el caso de la escritura, en el existen procesos de bajo nivel y también de alto nivel.

Tomando de referencia a Chaves y Lupita (2002) los niños no esperan a que se les enseñe cómo se lee, sino que formulan sus propias hipótesis, crean sus propios esquemas en base a la información que poseen del contexto sociocultural. Tomando de referencia el artículo de Goodman (1990) podemos definir que “la noción acerca de que primero se aprende a leer y después se lee para aprender” es incorrecta: ambas cosas suceden al mismo tiempo y se apoyan mutuamente”. No es que se tenga que enseñar a descodificar primero y después a comprender o al revés, sino que sabemos que actualmente ambos procesos son simultáneos, el aprender a leer nunca se termina.

El proceso de lectura suele entenderse como descodificación. Descodificación no es lectura, pero lectura implica descodificación (Paredes, 2006). Aprender a leer implica aprender a descodificar, es decir, establecer una correspondencia entre grafemas y fonemas, pero es mucho más que descodificar como veremos en este apartado.

Descodificar comienza con la capacidad de relacionar las letras con los sonidos que representan, implica advertir los sonidos que forman las palabras (segmentación) y luego ensamblarlos. Cuando los niños pueden hacer ambas cosas, son capaces de pronunciar las palabras. Este aprendizaje debe ir dirigido hacia la automatización, lo cual hará posible que se produzca una lectura fluida, por lo tanto, estaremos más preparados y capacitados para una comprensión adecuada de lo que descodificamos (Sánchez, 2003).

Cuando comprendemos lo que descodificamos es que realmente estamos leyendo. Es necesario no caer en el error de quedarnos en la descodificación, necesitamos que los niños comprendan el texto, no leer sin comprender. Es más, los niños y niñas de Ed. Infantil son capaces de entender textos sin saber descodificarlos (Llamazares, 2016). Por tanto, leer y comprender son procesos que están totalmente ligados.

A continuación, vamos a explicar los procesos de alto nivel.

Según Sánchez (2003), podemos distinguir cuatro procesos o niveles de actividad mental, lo que se refiere con una comprensión profunda. En primer lugar, se encuentra el proceso local, éste trata de interpretar el significado de las oraciones, lo que da lugar a ideas o proposiciones simples y siempre interconectando cada idea con sus contiguas. A su vez, le acompaña un nivel de actividad global donde el sujeto que lee busca identificar el tema del texto, y su organización. Al mismo tiempo, se va produciendo una integración entre el texto y los conocimientos o ideas aprendidas por el niño. Por último, se llega a un control de la comprensión, es decir, sí surgen problemas de comprensión, cómo se solucionan mediante el uso de estrategias y procesos específicos basados en el razonamiento.

A través de los cuatro procesos o niveles de actividad que distingue Sánchez (2003), se produce la comprensión. Los niveles de comprensión deben entenderse como procesos de pensamiento que tienen lugar durante la lectura, se van generando progresivamente, en la medida de que el lector pueda hacer uso de sus saberes previos.

En la comprensión lectora podemos resaltar dos niveles, una comprensión superficial donde los lectores se limitan a extraer las ideas del texto y una comprensión profunda donde el lector construye un modelo sobre la situación (Sánchez, 2003).

A su vez no apoyamos en la idea que nos transmite Colomer (1999) de que en la comprensión existen una serie de estructuras cognitivas, estructuras afectivas, microprocesos procesos de interacción y macroprocesos. La palabra “estructuras” se refieren a las características psicológicas del lector, mientras que, la palabra “procesos” se refieren al desarrollo de actividades cognitivas durante la lectura.

Las estructuras cognitivas son los conocimientos sobre la lengua (fonológicos, sintácticos y pragmáticos) y los conocimientos sobre el mundo. Las estructuras afectivas se refieren a la actitud del lector ante la lectura y sus intereses concretos ante un texto. Un ejemplo de ello pudiera ser el miedo al fracaso. Los microprocesos aluden a la comprensión de la información contenida en una frase, incluyen el reconocimiento de palabras. Los procesos de interacción son los que se dirigen a enlazar frases o

proposiciones, incluyen la utilización de conectores, inferencias fundadas sobre el texto y sobre los conocimientos del lector y por último los macroprocesos se orientan hacia la comprensión global del texto, incluyendo la identificación de las ideas principales, el resumen y la utilización de la estructura textual.

Todas estas estructuras y procesos han servido de objeto para investigaciones con el fin de observar las diferencias que existen entre los lectores expertos e inexpertos, también, para describir y detectar el tipo y la gradación de las dificultades que necesitan superar los aprendices de la lectura para llegar a dominar realmente la lectura.

Además, comprendemos “porque el texto nos lo permite” (Serrano 2000, p.3). El texto posee una estructura lógica, que nos da información, la estructura propia de cada texto nos ayuda a su comprensión. Autores como Van Dijk y Kintsch (1983, citado en Serrano de Moreno, 2000) afirman que los lectores poseen esquemas previos que relacionan el contenido y la estructura de los textos. Estos esquemas facilitan la comprensión del texto.

Hasta aquí hemos dado respuesta a los procesos de bajo nivel y alto nivel que intervienen en la lectura, pero ahora introducimos una nueva cuestión y esta es el propósito que tiene la lectura.

¿Cuál es el propósito de la lectura? No nos cabe la duda que leer implica comprender y que la comprensión es un proceso que como indica Irwin (2007) interrelaciona tres elementos fundamentales como son el lector, el contexto en el que se enmarca y por último el texto en sí.

Ahora vamos a hablar de los tres tipos de aproximaciones metodológicas más amplias que los métodos de aprendizaje de la descodificación utilizan en la enseñanza de la lectoescritura: sintéticos, analíticos y analítico – sintético (mixto) (Castells, 2009).

Hemos distinguido entre métodos tradicionales y nuevos métodos. La diferencia esencial entre ellos es que los tradicionales se basan en la observación y descodificación de unidades lingüísticas. Y los nuevos métodos parten del conocimiento del sentido global, de las palabras, frases o textos sencillos para posteriormente dividirlos en unidades menores las cuales sintetizar. Los primeros parten de las unidades menores de la lengua (vocales, consonantes y fonemas) y de su integración posterior en unidades mayores (sílabas, palabras). En otros casos a partir de las unidades mayores se dividen en unidades menores y después se vuelven a integrar en unidades superiores (frases y textos). Los métodos tradicionales se dividen en dos grupos: Sintéticos y analíticos.

## **Sintéticos:**

Se basan en el aprendizaje de los elementos simples de la palabra, las letras y su valor fónico. Después avanzan hacia estructuras complejas (sílabas, palabras o frases). La base de este método se encuentra en el conocimiento del código. Llevan a cabo un aprendizaje ascendente. Siguen una serie de etapas:

- Identificación de los sonidos vocálicos y consonánticos y establecimiento de relaciones con sus letras.
- Formación de sílabas a partir de la combinación de letras.
- Combinación de sílabas para crear palabras.

Se distinguen diferentes tipos de métodos sintéticos en función de las unidades lingüísticas de las que parten el proceso de enseñanza – aprendizaje:

- **Alfabéticos:** El alumno aprende de memoria el nombre de las letras y las enlaza oralmente con la grafía correspondiente. Después las trata de unir para formar sílabas. Es un método que promueve la lectura basada en el deletreo. Por ejemplo: TAZA “te – a – zeta- a”.

Ventajas: Aprendizaje a través de la memorización de los nombres de las letras con facilidad. Se observa más un aprendizaje de signos aislados que una verdadera lectura.

Inconvenientes: El hecho de conocer el nombre de las letras no conlleva conocer su pronunciación. Los alumnos pueden prestar más atención a la forma, que a comprender el significado de la palabra. La comprensión está desatendida. Difícilmente los niños llegan a construir palabras con significado porque el niño pone especial atención a la forma, nombre y desatiende lo principal que es comprender el significado de la palabra.

- **Fonéticos:** Los niños aprenden a pronunciar las palabras a partir de sus sonidos porque el elemento principal es el fonema. Primero se enseñan las vocales mediante su sonido, usando también láminas con figuras, que ilustren la letra que se quiere aprender y también incluirán la grafía. Se apoya en onomatopeyas. Seguidamente se enseñará las consonantes. Una vez aprendida la consonante se enseñarán a combinar las cinco vocales formando sílabas directas: pa- pe – pi-po- pu. Luego se combinan las sílabas que ya son conocidas por el niño para construir palabras. Por ejemplo: Papá. Cuando ya conocen palabras se puede comenzar a realizar oraciones. Y ya por último con la práctica se perfecciona la lectura.

Ventajas: El aprendizaje del reconocimiento de las palabras se lleva a cabo a través de la pronunciación de los fonemas. Consiste en un aprendizaje a través de la memorización. Es más sencillo y racional que el alfabético, evitando el deletreo.

Inconvenientes: Las palabras se reconocen al margen de la comprensión del texto, por esta razón, descuida la comprensión. La repetición de los sonidos para analizar lo puede volver un proceso mecánico.

- **Silábicos:** Utilizan la sílaba como elemento base del aprendizaje. Las consonantes se aprenden unidas a las vocales. Primero se centra en la enseñanza de las vocales, seguidamente de las vocales con las consonantes y posteriormente combinar las dos para formar sílabas y luego palabras. Ejemplo: La “p” con la “i” “pi”. Se produce una reiteración del proceso, centrándose en la sílaba.

Ventajas: El método silábico tiene las mismas ventajas que el método fonético.

Inconvenientes: Supone un elevado esfuerzo memorístico para el niño porque se tiene que aprender todas las sílabas y no genera de primeras interés en el alumno hasta que no comienza a leer frases. Prima un aprendizaje a través de la memorización en los niños, por esta razón se puede descuidar la comprensión.

### **Analíticos:**

Dentro de esta metodología podemos incluir el enfoque constructivista. Donde el niño es el protagonista de su aprendizaje.

Son métodos que parten de la palabra o de unidades superiores, como la frase o texto. Para después conocer las diferentes partes de las palabras: las sílabas y las letras. Este conocimiento se utiliza para reconocer palabras nuevas. El objetivo de estos métodos es la comprensión del sentido global de las frases.

El proceso que siguen estos métodos es el siguiente:

Parte de la oralización y visualización de ilustraciones que hacen referencia a palabras, frases o textos.

Descomponen y analizan las unidades menores: sílabas y letras.

Recomponen para formar palabras nuevas.

Identifican las unidades menores en frases.

Este tipo de método se puede relacionar con el método de Decroly o el método Freinet. El primero centra la atención del alumno en una frase, la escribe en la pizarra, la lee y



la memoriza y es acompañada por un dibujo. Posteriormente desciende a las unidades más pequeñas, los fonemas. El segundo método se trata de un aprendizaje a través de frases dictadas por el alumno al maestro. Este las escribe y el alumno las copia. Y luego, desciende a las unidades más pequeñas, los fonemas.

- **Léxico:** Las palabras se relacionan con imágenes y tras muchas repeticiones se crean frases con ellas. Los términos con los que se trabaja deben de tener una significación para el alumnado, como por ejemplo sus nombres, elementos de clase, rincones del aula etc. Estas palabras, aparte de ir acompañadas por imágenes, se descomponen en unidades más pequeñas, como letras, para formar nuevas palabras, frases o textos.

Ventajas: La lectura es más comprensiva desde el principio.

Inconvenientes: No es un aprendizaje independiente, ya que no se reconocen las palabras enteras autónomamente.

**Global:** Este método también es denominado como ideovisual, predomina lo visual sobre lo auditivo y lo motriz. Se basa en un acto natural de aprendizaje. El niño percibe las cosas (los objetos) como un todo, pero sin diferenciar las partes que lo componen. Se toma como punto de partida y de referencia textos relacionados con experiencias de vida cotidiana del niño. La enseñanza de la lectura no se centra en la decodificación grafema- fonema, sino en el estudio de unidades complejas con significado (frases) para que al final del proceso el niño sea capaz de conocer y distinguir los elementos más simples (sílabas, letras) en base a la descomposición de esas unidades significativas. El reconocimiento de frases que componen el texto los llevará a su descomposición en unidades más pequeñas, palabras. Podemos establecer una correspondencia entre el método global y el lenguaje integral. En esta perspectiva, cambia la imagen de que se debe decodificar primero y luego comprender. Goodman (1984) describe que un buen lector realiza predicciones, toma la lectura como un juego de adivinanzas y no necesariamente se requiere de la codificación completa de todas las palabras para leer y comprender lo que se lee.

Ventajas: Es un método que se parte de unidades con significado, una visión global de palabras o frases.

Inconvenientes: Se considera que el niño no percibe mediante este método los detalles, sino la palabra en global y si no se trabaja la corrección, puede causar problemas de fracaso e incomprensión. Por otro lado, si se lleva a cabo este método en una clase muy numerosa es complejo de ponerlo en práctica.

Por tanto, aquí resumimos los métodos y sub-métodos que he mencionado con anterioridad.

*Tabla 1. Métodos y submétodos para el aprendizaje de la lectoescritura. Elaboración propia a partir del documento de Castells (2009).*

1. MÉTODO SINTÉTICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Alfabético</li> <li>✓ Fonético</li> <li>✓ Silábico</li> </ul>
2. MÉTODO ANALÍTICO.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ léxico</li> <li>✓ Global</li> </ul>

### **1.5 PRINCIPALES INVESTIGACIONES ESPAÑOLAS SOBRE LAS PRÁCTICAS LECTOESCRITORAS EN EDUCACIÓN INFANTIL.**

En España dos grupos de investigación se han dedicado a la observación y estudio de las prácticas lectoescritoras con especial interés en Educación Infantil. El primero es el liderado por Tolchinsky (Barragán y Medina, 2008; González, Buisán y Sánchez, 2009; Ríos, Fernández y Gallardo, 2012) y el segundo es liderado por Clemente (Rodríguez y Clemente, 2013).

En el primero de ellos sus investigaciones se basan en un cuestionario de prácticas lectoescritoras llevado a cabo por docentes del último curso de EI y de primer ciclo de EP (González, Buisán y Sánchez, 2009).

Estas autoras prestan especial interés a la transición de la última etapa de EI hacia la EP. La función es analizar las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir con una muestra de 2250 profesores, 1193 de EI y 1057 de EP de nueve ámbitos geográficos diferentes.

El estudio tiene carácter cuantitativo, en el han utilizado como instrumento de medida un cuestionario de 30 preguntas. Estas preguntas debían ser respondidas según una escala Likert de 6 puntos que da respuesta a cómo abordan los docentes aspectos relacionados con la enseñanza de la lengua escrita en función de cuatro bloques: 1) la organización de aula. 2) la programación. 3) Actividades y contenidos. 4) Evaluación.

Nuestro estudio se basa en este cuestionario para recoger las prácticas de la maestra observada y poder clasificarla en uno de los perfiles que han puesto de manifiesto los

investigadores: Prácticas instruccionales, prácticas multidimensionales, prácticas situacionales (Barragán y Medina, 2009).

A continuación, vamos a abordar los tres perfiles docentes con más detenimiento.

Según Barragán y Medina (2009) podemos distinguir que los distintos perfiles de los maestros se han ido definiendo según las preferencias en torno a cuatro factores: la enseñanza explícita de la lectura y escritura, la promoción de la escritura autónoma en los niños, el interés por los productos de aprendizaje y la homogenización de los resultados y, por último, el uso de diversos materiales y aprovechamiento de situaciones emergentes en el aula.

Comenzaremos por las **prácticas instruccionales**. Son aquellas prácticas donde el docente deja un tiempo específico para la realización de actividades lectoescritoras en el aula. Estas actividades pueden ser el reconocimiento de los morfemas, o el progresivo desarrollo de la conciencia fonológica. Suelen estar relacionadas con habilidades de bajo nivel (relación sonido- grafía). Para ello es necesario que se empleen libros de texto. En este tipo de prácticas hay una “instrucción explícita del código en actividades específicas”, (Barragán y Medina, 2009, p.153). Podríamos destacar según González, Buisan y Sánchez (2009) que este perfil de práctica es más usual en los docentes que siguen los métodos silábicos o fónicos. Sus actividades se basan en el análisis de los sonidos, el reconocimiento de letras y la corrección del alumnado, que adivina en vez de leer.

Ahora vamos a ver la función que tiene el maestro asociado al perfil de prácticas instruccionales en el aula. Los maestros que desarrollan estas prácticas en las aulas no tienen gran variedad de recursos ni de espacios, sólo permiten trabajar en papel. Autores como González, Buisan y Sánchez (2009) ponen de manifiesto que el perfil docente de las prácticas instruccionales guarda relación con los métodos silábicos o fónicos.

En resumen, esta práctica se basa en un aprendizaje unidireccional donde predomina lo que el maestro dicte en el aula sin una construcción de aprendizajes basados en el ensayo error. Por esta razón, podemos afirmar que estas prácticas ponen el enfoque en la enseñanza del código y en los prerrequisitos, dando lugar a actividades que están descontextualizadas.

Seguido describiremos las **prácticas situacionales** las cuales según el estudio de Barragán y Medina (2009) son las prácticas mayoritarias en Educación Infantil (5 años). Se decantan por la realización de actividades de escritura autónoma, en pequeños

grupos y con diversidad de materiales. Los materiales se encuentran dispersos por el aula, carteles con sus nombres, etiquetas con palabras del aula etc. Estas autoras resaltan que no existe una planificación en el inicio de curso, sino que se va estableciendo a medida que se desarrollan actividades y experiencias en el aula en función del ritmo y desarrollo de los niños. Hablando de los materiales empleados en el aula son todos reales, los cuales pueden encontrar en su vida cotidiana (periódicos, cuentos etc.).

A diferencia de las prácticas anteriores, estas utilizan el error como fuente de aprendizaje y enseñanza. Sí se produce un error se intenta buscar la solución partiendo de ese mismo error (Ríos, Fernández y Gallardo, 2012).

A su vez estas prácticas son las que mayor relación tienen con el contexto familiar ya que existe una mayor participación por parte de estas en el aula. Se les involucra en las actividades de aula o se les pide información para la realización de proyectos de aula (Barragán y Medina, 2008).

Finalmente concretamos las **prácticas multidimensionales**. Destacamos que al igual que las prácticas instruccionales el docente establece unos tiempos específicos para la realización de las actividades lectoescritoras. En estas prácticas “se centran en la función comunicativa del lenguaje escrito y se abordan diferentes textos y géneros en el aula además de, reflexionar sobre el sistema de escritura (letras y relación sonido- letra) de forma contextualizada” (Barragán y Medina, 2009, p.158). Los docentes trabajan la lectura y la escritura a partir de situaciones que ocurren en el aula, deciden qué enseñar en función de las experiencias que haya tenido el niño.

En las prácticas multidimensionales se fomenta una escritura autónoma al igual que en las situacionales. Con respecto a los materiales son también diversos como pueden ser periódicos, cartas o recetas de cocina. En relación a la planificación de la enseñanza es equivalente a las prácticas situacionales, se vuelve a retomar la preocupación por el código y por los resultados, al igual que los métodos instruccionales.

Con relación al error, se plantea como instrumento pedagógico, es decir la maestra ayuda al alumno a reflexionar y corregir sus errores viendo donde está los fallos (Ríos, Fernández y Gallardo, 2012). En estas prácticas se busca que las familias se involucren en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos, al igual que surgen con las prácticas situacionales. Se les pide que colaboren en la documentación para proyectos de aula (Barragán y Medina, 2008).

Por tanto, podemos resumir que las prácticas multidimensionales podrían clasificarse como mixtas pudiendo incorporar elementos tanto de las prácticas instruccionales como de las prácticas situacionales.

Desde la otra perspectiva que se aborda en España sobre las prácticas lectoescritoras en EI, la liderada por Clemente, se ha llevado a cabo un estudio de caso observacional (Rodríguez y Clemente, 2013) con dos tipos de análisis: uno macroestructural y otro microestructural. El primero trata de analizar la organización temporal del aula para observar cuánto es el tiempo que se dedica a la lectoescritura. El segundo trata de observar y comprobar las tareas de lectoescritura que lleva un maestro en su aula. Las investigadoras grabaron 15 horas de clase en 3 días diferentes, los datos obtenidos se analizan mediante un sistema de categorías formado por 5 dimensiones (Anexo I).

Respecto al primer tipo de análisis, las autoras recogen de Sánchez (2010) el concepto de Actividad Típica de Aula (A.T.A.). Un A.T.A. es un tipo de actividad que se repite con “X” frecuencia en un aula, constituye a una actividad más o menos rutinaria. Las A.T.A. nos permiten observar, con exactitud, el tiempo dedicado a la actividad en el aula. Según Gimeno (1989), citado en Rodríguez y Clemente (2013) nos muestra que las tareas son acciones estructuradas donde se trabaja un contenido concreto y pretende alcanzar un objetivo, para ello es necesario exigir al sujeto que lo realiza unas destrezas específicas.

El conjunto de las investigaciones lideradas por María Clemente ha obtenido las siguientes conclusiones: Por un lado, la enseñanza del código es la dimensión más importante y trabajada durante las últimas décadas. Los niños aprenden el código a través de actividades de conciencia fonológica o aprendiendo los componentes de este en edades tempranas. Por otro lado, poniendo énfasis en las observaciones a las maestras destaca la relación que existe, entre estas, en el proceso de alfabetización inicial y sus creencias. Existe gran paralelismo entre lo que la maestra debe hacer en términos generales y sus prácticas, lo que da una idea de importante coherencia, entre creencias y prácticas. Castells (2009, p.338) “analiza investigaciones en las que se relacionan las representaciones de los docentes y sus prácticas de aula” confirmando este mismo hecho.

## **2. SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPIRICO**

### **2.1 OBJETIVOS GENERALES DE ESTE TRABAJO**

Este Trabajo de Fin de Grado se propone realizar una investigación de las prácticas lectoescritoras que tienen lugar en un aula de educación infantil.

Gracias al análisis y al marco teórico, podremos ver y comparar en qué medida nuestros datos analizados coinciden con las investigaciones reflejadas en ese marco.

Los objetivos de este trabajo son:

- a) Investigar qué momentos existen para trabajar la lectoescritura. Saber y conocer las actividades que se llevan a cabo en esos momentos.
- b) Conocer el tiempo que ocupan las prácticas lectoescritoras a lo largo de la jornada escolar.
- c) Analizar si la lectoescritura es trabajada desde una forma integrada.
- d) Reflexionar sobre si se pone el mismo énfasis en todos los componentes de la lectoescritura.
- e) Identificar el tipo de perfil docente o de práctica docente imperante.

### **3. PANORÁMICA GENERAL DEL ESTUDIO Y OBJETIVOS**

Este es un estudio de caso único que se desarrolla con una metodología cualitativa basada en las observaciones de aula, junto con una entrevista realizada a la maestra de un aula de primer curso de Educación Infantil, de un colegio concertado situado en Santander.

### **4. CONTEXTUALIZACIÓN**

A continuación, procederemos a reflejar las características del centro en el que he basado mi estudio. Se trata de un centro concertado y religioso. Este centro se encuentra situado en un barrio de Santander, en el que predomina un nivel socio económico medio, pero heterogéneo. Las familias que habitan en estos arrabales son trabajadoras o en busca de empleo.

El tipo de alumnos que acoge el centro no es variado, la mayoría, son de nacionalidad española. Dentro del tipo del alumnado podemos hacer referencia, en los últimos años, al aumento de niños con necesidades educativas especiales o retrasos en el desarrollo.

Una de las necesidades que prima en el centro es adaptarse al ritmo del alumnado, dentro de esta necesidad destaca el Plan de Refuerzo Educativo. Por último, otra necesidad que existe en el centro es establecer una coordinación eficaz entre los profesionales con un mismo alumno y un modelo de atención integrado en la programación del centro.

Las actividades que priman en el centro que nos encontramos, son actividades de lectura, escritura, lógico matemática, psicomotricidad e inglés.

Como recurso tecnológico que podemos hacer referencia en el aula, es el blog. Cada maestro se encarga de publicar lo que sucede en su aula. No es un recurso que facilita la escritura a los alumnos, ya que ellos están exentos de poder utilizar este. Se utiliza como medio de comunicación entre la escuela y la familia.

## **5. MÉTODO**

### **5.1 PARTICIPANTES**

Las observaciones se han basado en una única maestra y en un único grupo de niños. Aproximadamente un grupo de 23 niños y una maestra en el aula de un centro concertado religioso urbano, situado en la ciudad de Santander. El nivel socioeconómico y sociocultural de las familias es medio, como en el centro.

En el aula se encuentran dos niños con dificultades del lenguaje oral que necesitaban salir del aula para ser atendidos por la especialista en Audición y Lenguaje. Estos salían del aula dos días a la semana durante 30 – 40 minutos, de manera que se les interrumpían sus rutinas para poder realizar sus ejercicios de apoyo. Respecto a la existencia de niños inmigrantes, en mi aula, podemos decir que solo había un niño, este era dominicano.

### **5.2 INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO DE ELABORACIÓN**

Para realizar el instrumento de observación y de recogida de datos nos hemos basado y hemos partido de dos instrumentos ya existentes: 1º, del sistema de categorías de María Clemente y colaboradoras (Rodríguez y Clemente, 2013); 2º, de un cuestionario de prácticas lectoescritoras para docentes de Ed. Infantil, del grupo de González Buisán y Sánchez (2009). En el primer caso se trata de una serie de categorías que dan respuesta a los contenidos que conforma el instrumento (Tabla 1) y en el segundo caso se trata de un cuestionario con las observaciones recogidas en el aula (Tabla 3).

El instrumento de observación de las prácticas lectoescritoras ha sido elaborado de forma conjunta con una alumna que sigue la misma línea temática de este Trabajo de Fin de Grado. Con la ayuda de nuestras tutoras hemos llevado a cabo un proceso de elaboración individual y grupal.

Primero redactamos de forma individual un conjunto de preguntas relevantes para observar y analizar lo que las docentes llevaban a cabo en sus prácticas de aula en relación con la lectoescritura. Una vez finalizada esta fase, procedimos a elaborar

nuestro primer documento conjunto, en el que tuvimos que integrar las preguntas individuales de cada una, unificándolas y reflexionando para dar un sentido a estas. Posteriormente volvimos a analizar de manera individual documentos empleados en este trabajo, en este caso, el sistema de categorías de Rodríguez y Clemente (2013). Posteriormente realizamos nuestro segundo documento conjunto a partir de los documentos individuales que se habían generado en el anterior paso. Con el segundo documento conjunto, tratamos de integrar de nuevo las aportaciones de González, Buisán y Sánchez (2009). Por último, elaboramos el tercer documento conjunto en base a los documentos individuales realizados la vez anterior. Este fue nuestro instrumento definitivo.



1	2	3	4
PREGUNTAS	O B S E R V A C I Ó N A U L A	E N T R E V I S T A D O C E N T E	RESPUESTAS
PREGUNTAS DE CARÁCTER GENERAL			
Preguntas referidas a la importancia concedida a las prácticas lectoescritoras			

1.	<p>¿Cuánto tiempo ocupan las prácticas lectoras a lo largo de la jornada escolar? ¿Y a lo largo de la semana? ¿Y las escritoras?</p> <p>Específicamente: ¿cuándo tiempo se le dedica a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la enseñanza de la conciencia léxica, silábica y fonológica</li> <li>- la enseñanza del código</li> <li>- la lectura</li> <li>- las actividades de comprensión</li> <li>- la elaboración de textos (o, al menos, de frases)?</li> </ul>	X	<p>Las prácticas lectoras y escritoras se dan diariamente en el aula, durante toda la semana. Por tanto, la estimación que podemos observar oscila entre 3 o 4 horas por semana.</p> <p>Con respecto a la enseñanza de la conciencia léxica, silábica y fonológica entre 2 o 3 días por semana con prácticas de 15-20 minutos. Lo que predomina en el aula es el trabajo de la conciencia fonológica, la correspondencia fonema – grafema, trabajan el reconocimiento del propio grafema, por eso muchos de los niños reconocen muchas letras.</p> <p>El tiempo que se dedica a la lectura y actividades de comprensión es de 20 minutos diarios por tanto hacen un total de 1 hora – 1 :15 minutos.</p> <p>El tiempo para la elaboración de textos o frases es prácticamente inexistente porque la maestra no deja tiempo en el aula para que los niños puedan escribir “a su manera”.</p>
2.	¿Con qué frecuencia se leen álbumes ilustrados en voz alta en el aula?	X	La frecuencia con la que se leen álbumes ilustrados en el aula es diaria, incluso dos o tres álbumes por día.
<b>Preguntas referidas a las creencias acerca de las prácticas lectoescritoras</b>			
1.	¿Cuáles son las preocupaciones y convicciones o creencias del centro educativo y de los docentes de Ed. Infantil acerca de la alfabetización de los niños/as?	X	La mayor preocupación del centro es la coordinación entre Educación Infantil y Educación Primaria.
2.	¿Qué teoría del aprendizaje explica mejor para el/la docente cómo se aprende y debe enseñarse el lenguaje escrito?	X	Para mi maestra la teoría que explica mejor cómo se aprende y se debe enseñar el lenguaje escrito son las teorías cognitivas del aprendizaje.

3.	¿Qué rol considera el/la docente que debe representar el maestro/a en el aula con relación a la enseñanza de la lectoescritura? ¿Y qué rol considera que debe desempeñar el alumnado?	X	El rol que considera el docente que debe representar el maestro en el aula debe ser siempre motivador tanto para el maestro como para los alumnos.
<b>COMPETENCIAS: Son aspectos generales que integran saber conocimientos, saber hacer algo con ellos, (saber usarlos), y saber ser; Integración de conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes.</b>			
1.	¿Qué competencias se consideran necesarias para adquirir durante este curso relacionadas con la lectoescritura?	X	Según mi maestra las competencias necesarias para adquirir la lectoescritura son: Competencia lingüística y competencia para aprender a aprender.
2.	¿Qué competencias (requisitos) se consideran necesarias que tenga el alumnado para comenzar el aprendizaje de la lectura? ¿Y de la escritura?	X	Uno de los requisitos que mi tutora valora en el aula para comenzar el aprendizaje de la lectura y escritura es que tengan expresión oral.
<b>OBJETIVOS: Especifican logros vinculados a las competencias, sirve para saber para qué se hacen en el aula las cosas que se hacen.</b>			
1.	¿Qué objetivos explícitos e implícitos se persiguen o contemplan en relación con el desarrollo de la capacidad lectora y escritora en el aula?	X	Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de necesidades, ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.

			<p>Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p> <p>Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute. Producir e interpretar textos variados de uso social.</p>
2.	¿Los objetivos que se plantean son generales, para toda el aula, o individualizados?	X	Los objetivos que se plantean son generales para toda el aula.
3.	¿Se trabaja la lectura y la escritura con objetivos dirigidos a la <u>función comunicativa</u> que tiene el lenguaje escrito, como medio de obtención de <u>conocimiento e información</u> (del mundo, de situaciones, de objetos...), como medio de aprendizaje de la lectoescritura (vocabulario...) y/o como medio de disfrute del <u>placer</u> de la literatura y de la cultura literaria?	X	Se trabaja la lectura y la escritura dirigida como medio de aprendizaje de la lectoescritura (vocabulario) y como medio de obtención de conocimiento e información (de situaciones) y por último como medio de placer de la literatura cada vez que se leen cuentos en el aula.
<b>CONTENIDOS:</b> Incluye qué aspectos de la lectoescritura o relacionados con ello se trabajan.			

1.	¿Se trabajan conceptos y/o vocabulario relacionado con las áreas del currículum, procedentes de experiencias personales y familiares, de tipo abstracto, ficticio...?	X	Se trabaja vocabulario relacionado con las secuencias didácticas que propone el método SM. No se trabaja vocabulario relacionado con experiencias personales, familiares, de tipo abstracto o ficticio. Las familias apenas intervienen en el aula, por tanto, esos conceptos que podrían aportar tanto al aula como a los niños son inexistentes.
2.	¿Se trabajan los distintos géneros textuales de cara a la comprensión de textos? ¿de cara a la producción de textos? ¿de cara a ambos aspectos?  Si se emplean distintas tipologías o géneros textuales, ¿se le explica al alumnado en qué difieren unas de otras, se busca que lo infieran ellos...?  ¿Se introducen textos no conocidos de uso social (carteles folletos, comics...)?	X	A los niños se les lee todo tipo de géneros ya que los álbumes que son contados para proceder a una posterior comprensión son traídos por ellos al aula de manera voluntaria. Los álbumes pertenecen todos al género narrativo. Se trabaja de cara a la comprensión de textos.  La producción de textos escritos de manera individual o colectiva es nula.  Con motivo de las jornadas solidarias que promueve el centro, se realizan una serie de carteles informativos. Estos carteles son realizados por alumnos de Primaria. Estos carteles se explican en el aula para los niños. Ese es el único momento en el que se introducen textos de uso social.
3.	¿Se trabajan los distintos aspectos del lenguaje oral como ayuda para la lectoescritura?	X	Apenas se trabajan aspectos del lenguaje oral para una posible lectoescritura. Lo que se trabaja es la conciencia fonológica.
4.	¿Se trabajan los distintos niveles de la conciencia fonológica: léxica, silábica y fonémica?	X	Si se trabajan mediante las fichas que propone el método SM. La que más se trabaja es la correspondencia fonema grafema.
5.	¿Se trabaja la enseñanza del código en sus diferentes aspectos?	X	Sí, se trabaja la correspondencia fonema – grafema. Se presta atención al nombre del grafema. También se trabaja el sonido pero en menor medida.

6.	¿Se trabaja la grafomotricidad?	X	Si, se trabaja la grafomotricidad de manera diaria en el aula, por medio de fichas que propone el método SM y por fichas que propone mi maestra.
7.	¿Se trabaja la comprensión lectora?	X	Sí, la comprensión lectora es trabajada siempre que se leen cuentos en el aula, también el método dispone de actividades en las cuales se trabaja la comprensión.
8.	¿Se trabaja la literatura infantil?	X	La literatura infantil es trabajada de manera diaria en el aula. Se leen dos cuentos. También, es trabajada la literatura en el mes de abril, con la semana del libro. Donde se escoge una temática en relación con literatura infantil y se trabaja esta por medio de fichas, representaciones teatrales, canciones...etc.
9.	¿Se trabaja la escritura? (de palabras, frases o textos completos)	X	La escritura se trabaja de manera poco frecuente en el aula. Gracias a la propuesta de actividades que realicé a mi maestra, los niños trabajaron la escritura por medio de carteles en los cuales asocian su foto y su nombre.
10.	¿Se trabaja alguna norma ortográfica en el aula adecuada a la edad del niño?	X	No se trabaja ninguna norma ortográfica.
<b>METODOLOGÍA:</b> Hace referencia al cómo se trabajan las competencias, los objetivos y los contenidos relacionados con la lectoescritura.			

1.	¿Se emplea algún método, entendido como un procedimiento pensado, planificado, sistemático...para aproximar a los niños a los distintos aspectos/ contenidos de la lectura y a la escritura? En caso afirmativo ¿Cuál?	X		Sí, el método globalizado que proporciona la editorial SM.
2.	Con método o sin él, ¿cuáles son las estrategias generales que utiliza el docente en el aula para llevar a cabo la lectoescritura?		X	A partir del método SM las estrategias que utiliza la docente en el aula son recursos audiovisuales como canciones, cuenta cuentos, juegos y fichas de trabajo individual.
3.	¿Se plantean actividades o tareas para que el niño encuentre un sentido al aprendizaje del lenguaje escrito? (comunicación con otras personas, instrucciones para aprender a utilizar algo, pasos para poder elaborar algún producto, adquirir conocimientos...). En caso afirmativo, ¿Cuáles?	X		No se realizan actividades o tareas de escritura, solo las fichas que proporciona el método. Fichas que trabajan la grafomotricidad o la comprensión lectora.
4.	¿Se trabaja la lectura y la escritura a partir de situaciones significativas como generar oralmente de manera colectiva alguna frase sobre sus experiencias personales (por ejemplo, lo que hicieron el domingo) y luego escribirla cada niño-a individualmente?	X		Las actividades como la que consiste en decir qué han hecho en el fin de semana se realizan de manera oral, los niños no escriben individualmente ni colectivamente.
5.	Cuando va a llevarse a cabo una actividad lectoescritora, ¿se explicita cuál es su objetivo/intención/meta?	X		Todas las fichas que se realizan en el aula tienen objetivos explícitos. Cuando se explica una ficha, siempre se explica su fin, su objetivo o su meta.
6.	¿Se pone el mismo énfasis en todos los componentes de la lectura y de la escritura?	X		No.
7.	¿Los contenidos de lectura y escritura que se van a desarrollar durante el curso están decididos antes de comenzar éste?		X	Sí.

8.	¿Hay momentos fijos para leer y escribir o dedicados a la preparación para leer y escribir? ¿Qué se hace en esos momentos?	X	<p>Existen momentos fijos para la preparación de grafomotricidad . En esos momentos se realizan actividades en la pizarra digital, que propone el método. Estas son realizar los trazos de las letras, trazos que ayudan a la preparación de la escritura de letras, completar la letra, ordenar las piezas de la letra para formar la figura correcta.</p> <p>Existen momentos para la preparación de leer. Estos momentos también se realizan por medio del método. Se realizan actividades que intentan trabajar la imaginación para la lectura de imágenes, pero no se trabaja ningún método para la preparación de la lectura.</p>
9.	¿Se aprovechan las situaciones que surgen espontáneamente, accidentalmente o incidentalmente en el aula para trabajar la lectura/escritura?	X	No, todo está específicamente programado.
10.	¿Se trabaja la lectura y la escritura de manera integrada o de manera independiente una de la otra?	X	Se trabaja de manera independiente. Se trabaja de manera frecuente en el aula la grafomotricidad y la lectura, pero estas actividades se realizan separadas. Primero se trabajan las fichas de grafomotricidad y después se trabaja la comprensión lectora. Todos los días existen actividades relacionadas con el aprendizaje del código
11.	<p>Fundamentalmente, ¿cómo se trabaja la lectura y la escritura y sus diferentes aspectos: a través de ejercicios, o más bien de actividades y/o de tareas?</p> <p>¿Qué tipos de tareas o de actividades o de ejercicios se usan para trabajar la lectoescritura? ¿A qué tareas o actividades concretas dan lugar? Entre ellas, ¿hay alguna o algunas que supongan que los niños lean y escriban de manera autónoma?</p>	X	<p>Se trabaja por medio de ejercicios, ya que son los que tienen siempre una solución correcta.</p> <p>El tipo de ejercicios que se trabajan para la lectoescritura son fichas que propone el método tanto en la pizarra digital como en el cuadernillo. Lo podemos ver bien en el Anexo 4 y 5.</p> <p>Estas concretamente dan lugar a la realización de los trazos o la identificación de letras. En el anexo 4 y 5 podemos ver un ejemplo. Los ejercicios que realizan en el cuadernillo son realizados de manera</p>



	Por ejemplo, ¿hay elaboración propia de cuentos por parte de los niños?			autónoma, los ejercicios que realizan en la pizarra electrónica son realizados de manera colectiva.
12.	¿Las actividades de lectura/escritura se realizan en pequeños grupos, con el grupo-clase o de manera individual? ¿En qué casos de una manera y en qué casos de otra?	X		Las actividades de lectoescritura se realizan en grupo, cuando se realizan los ejercicios en la pantalla digital, y de manera autónoma e individual cuando se realizan las fichas del cuadernillo.
13.	¿De qué manera se trabaja el vocabulario, especialmente del más complejo o desconocido? (Aporta el significado, anima a que lo busquen en un diccionario/internet, realiza una lluvia de ideas sobre lo que el alumnado cree que significa esa palabra...).	X		El vocabulario nuevo, desconocido se trabaja de manera colectiva, la manera más común es realizando una lluvia de ideas sobre el significado de la palabra. Nunca se busca está en internet o en el diccionario.
14.	¿De qué manera se enseña y qué actividades se emplean para la enseñanza de la conciencia léxica, silábica y fonémica? (reconocimiento de letras, discriminación de fonemas y/o sílabas, aprender el alfabeto, reconocer palabras, identificar sonidos o letras dentro de palabras, etc.).	X		Las actividades que se emplean para la enseñanza de la conciencia léxica, silábica y fonémica son las que propone el método SM. Actividades como el reconocimiento de las letras, discriminación de fonemas e identificar sonidos. Podemos verlo en el Anexo 4, el trazo de la letra U.
15.	¿De qué manera se enseñan las habilidades relacionadas con la enseñanza del código (correspondencia fonema-grafema y grafema-fonema)? ¿Hay una instrucción explícita y sistemática del código por medio de actividades específicas para este fin?		X	Según mi maestra, se trata de primero identificar el fonema con el sonido con actividades como la colocación de la lengua, la posición de la boca y la ejecución del sonido, por último. Las actividades específicas que se realizan en el aula son fichas de lectoescritura.
16.	¿Es la enseñanza del código algo desvinculado de la comprensión y producción de textos o se enseña a la vez? (se aprovechan tareas o actividades de comprensión y		X	En 3 años se profundiza en la relación entre el fonema y la grafía.  En actividades como la ejecución de trazos lo que hacen es copiar el trazo que viene de ejemplo, no comprenden ni producen textos sino

	producción de textos para enseñarles el conocimiento del código, reconocimiento de letras/fonemas, sílabas o palabras)		que se preparan con este tipo de actividades para coger el lápiz, coger la postura adecuada y precisión óculo manual.
<b>17.</b>	¿Es empleada la lectura en voz alta por parte de los niños/as como mecanismo de aprendizaje?	X	Los niños de 3 años no leen en voz alta, la maestra si les lee cuentos en voz alta, para que escuchen e interpreten o hagan inferencias.
<b>18.</b>	¿Se apremia al alumno/a para que lea a una mayor velocidad/ritmo?	X	No debido a que los niños no leen.
<b>19.</b>	¿Se proponen actividades para fomentar una lectura comprensiva? ¿Se les ofrece pistas o estrategias?  ¿Hay ejercicios, tareas o actividades dirigidas a que los niños dominen aspectos de la microestructura del texto?  ¿Hay ejercicios, tareas o actividades dirigidas a que los niños logren aspectos pertenecientes a la macroestructura del texto (ideas principales, resúmenes, ...)?	X	Cuando realizan una lectura de imágenes, mediante actividades que propone el método, deben ordenar imágenes. Se les ofrece pistas de manera oral para que recuerden la historia.  No. La maestra realiza alguna pregunta después de la lectura de cuentos.
<b>20.</b>	¿Se realizan actividades o prácticas a través de las cuales el alumno/a tiene la posibilidad de proporcionar información concreta sobre su comprensión lectora? (3 momentos: <u>antes</u> (conocimientos previos), <u>durante</u> (vocabulario, inferencias...), y <u>después</u> (moraleja, inferencias, distinto final...).	X	Si, la actividad del cuento que se realiza de manera diaria en el momento de después del recreo. Normalmente los niños proporcionan información concreta sobre su comprensión lectora después del cuento o antes para conocer qué saben acerca de la historia. Durante el cuento los niños deben guardar silencio.
<b>21.</b>	¿Cómo se trabaja la escritura? ¿Los niños copian o imitan escritura (palabras, frases) a partir de carteles, de lo que escribe la maestra en la pizarra, de lo que les pone la docente en un folio, etc.? ¿Los niños escriben sin copiar, es decir, con sus propias grafías, sea cual sea la etapa de escritura en la que estén?	X	Los niños completan los trazos que vienen estipulados en la ficha. No copian o imitan a través de carteles o de lo que escribe la maestra en clase. Se limitan a realizar lo estipulado por las fichas que propone el método.

<b>22.</b>	¿En el aula se construyen de manera colectiva y oral frases y luego se escriben? ¿Las escribe la maestra en la pizarra o los niños en su propio papel, o ambas cosas? ¿La maestra transcribe lo que los niños (o la maestra y los niños) van creando colectivamente de forma oral, ya sean frases, fragmentos de texto o textos completos?	X		En el aula no se construyen frases ni de manera oral ni de manera colectiva. Tampoco la maestra copia en la pizarra posibles palabras que se ven en el cuento o en la ficha. No transcribe lo que los niños van creando colectivamente de forma oral, porque no se les da la oportunidad de hacerlo.
<b>23.</b>	En el caso de que se escriban textos completos, ¿se planifican oralmente antes de empezar a escribirlos?		X	No se escriben textos, ni frases por tanto no puedo dar respuesta a esta pregunta.
<b>24.</b>	Una vez escrito un texto de manera colectiva y transcrito en la pizarra por la docente, ¿se revisa? (Por ejemplo, ¿la maestra lo va leyendo desde la pizarra pidiéndoles opinión a los niños sobre cómo ha quedado y se van cambiando cosas para sustituirlas por otras más adecuadas?).	X		Misma respuesta que en la pregunta anterior.
<b>25.</b>	¿Redactan los niños, o algún niño/a de la clase, textos de forma autónoma?	X		Los niños no escriben textos por tanto no son capaces de redactarlos.
<b>26.</b>	Aunque las producciones escritas presenten errores ortográficos ¿se exponen/hacen llegar a las familias...?	X		Como solo realizan trazos o copian su nombre no cometen faltas de ortografía. Por esta razón, no se hacen llegar a las familias.
<b>27.</b>	¿De qué manera se trabaja la grafomotricidad? ¿Se trabaja de manera específica (por ejemplo, mediante “fichas”) o, por el contrario, solo cuando los niños escriben palabras, frases o textos?	X		Se trabaja de manera específica, mediante fichas. Podemos verlo en el anexo 4 y 5.
<b>28.</b>	¿La maestra hace hincapié en que hagan buena letra?		X	No específicamente buena letra, pero sí realizar el trabajo de manera correcta.
<b>29.</b>	¿Qué actuación se lleva a cabo cuando el alumno/a no ha realizado correctamente lo que se le pedía en tareas de		X	Existen una serie de variantes: se borra su producción con goma de borrar, se rompe la ficha y se entrega otra para su correcta realización,

	escritura? (Ej: se borra su producción, se le corrige haciendo hincapié en las palabras que no ha producido correctamente, no se le marca aquello que ha hecho mal y se le valora el esfuerzo...). ¿Y cuándo sí ha realizado correctamente lo que se le pedía? (refuerzo positivo, se muestra a la clase lo bien que lo ha hecho...).		se explica qué se ha hecho de manera incorrecta para su correcta realización.  Cuando un niño/a ha realizado lo que se le pedía correctamente, se le refuerza de manera positiva, se muestra a todos los niños del aula el trabajo que ha realizado.
30.	¿De qué forma se incentiva la curiosidad del niño/a por las prácticas lectoescritoras?	X	La curiosidad del niño por las prácticas lectoescritoras comienza en la pizarra digital con la ejecución de ejercicios relacionados con la grafomotricidad y la comprensión lectora. Una vez incentivada la curiosidad del niño se complementa con la ejecución de las fichas que proporciona el método.
31.	¿Alienta la maestra a los niños para que escriban aquellas palabras o frases que necesitan pero que no saben escribir?	X	No.
32.	¿Se usa la literatura infantil para motivar hacia el aprendizaje de la lectoescritura? Por ejemplo, ¿se fomenta la lectura e interpretación de álbumes ilustrados de manera individual?  ¿Se respeta que los niños puedan leer álbumes ilustrados por inquietud propia? ¿Se incentiva?	X	Sí, pero no se realizan las interpretaciones de álbumes ilustrados de forma individual. Los niños traen al aula todo tipo de álbumes que tengan inquietud por conocer, la maestra lee los cuentos en la hora del cuento.  Se incentiva a los niños el placer por la lectura, con actividades como la semana del libro en el mes de abril o con la rutina de ir todos los jueves a la biblioteca para que manipulen los libros.
33.	Cuando se utilizan álbumes ilustrados, ¿se da la posibilidad al niño/a de darle un significado propio a través de las imágenes antes de leerlos? En caso afirmativo, ¿se comentan los distintos significados que cada niño/a ha construido?	X	Usualmente los álbumes ilustrados siempre son contados de la misma manera, la maestra lee el cuento, los alumnos observan y guardan silencio hasta que este finalice.

<b>34.</b>	En caso de que se trabaje la literatura, ¿cómo se hace? ¿Los niños construyen cuentos, historias, relatos? ¿De forma oral o escrita? Si lo hacen, ¿qué procedimientos o técnicas se utilizan para que los niños hagan estas producciones orales y/o escritas: ¿a partir de una sola palabra, a partir de dos, etc.?	X	<p>De manera ocasional los niños construyen relatos propios de forma oral, utilizando el teatrillo como material de apoyo. Las historias que se trabajan son producciones conocidas como Caperucita o los tres cerditos.</p> <p>La técnica que utiliza mi maestra siempre es preguntar a los niños, interesarse por sus inquietudes. Es por ello por lo que las producciones orales que se realizan en el aula son porque a los niños les inquieta y apetece construir una historia.</p>
<b>35.</b>	¿Se utilizan juegos de roles, representaciones teatrales o mimo como otra forma de expresión en el aula y como apoyo a la lectoescritura? Es decir, ¿juegan algún papel esas actividades para el aprendizaje de la lectoescritura? Si lo hacen, ¿cuál?	X	Las representaciones teatrales son escasas, por esta razón no se puede decir que se utilizan como una forma de apoyo a la lectoescritura.
<b>36.</b>	¿En el caso de que se trabaje la lectura o la escritura en grupos, ¿cómo los organiza? ¿Pone a los niños del mismo nivel en el mismo grupo?	X	La escritura se trabaja siempre de manera individual. Alguna actividad relacionada con la lectura es trabajada de manera colectiva. Por ejemplo, a la hora de la lectura del cuento, se trabajaba de forma colectiva ya que se contaba el cuento a todo el grupo y las preguntas que se realizaban cuando este había finalizado se hacían para todo el grupo.
<b>37.</b>	Cuando un alumno/a no ha adquirido las habilidades necesarias para comenzar con la lectoescritura, ¿se espera o se le proponen las mismas actividades que al resto?	X	Primero se espera para ver si el alumno necesita un refuerzo fuera del aula, sí es así seguido se valora el refuerzo que necesita.
<b>38.</b>	¿Qué metodología de trabajo se sigue con aquel alumnado con necesidades educativas especiales? ¿Y con aquel que	X	La metodología que se sigue con el alumnado con necesidades educativas especiales es el apoyo fuera. Este apoyo fuera consiste en que la especialista en audición y lenguaje saca a los alumnos que

	presenta altas capacidades? (individualizada, hacen lo mismo que el resto, realizan otras actividades fuera del aula...)		<p>necesiten un apoyo extra y un refuerzo especializado. Sus actividades consisten en reforzar la mejora del habla y expresión, en los casos que presencie en mi aula de trabajo. La especialista acudía al aula dos veces por semanas, los martes y los jueves, sesiones de 30 minutos aproximadamente, se les llevaba a un aula aparte.</p> <p>Para el alumnado que presente altas capacidades se realiza un refuerzo especializado. Como no tuve ningún alumno con altas capacidades no puedo recoger que se hacía en estos casos, mi maestra en los años que ha estado en este colegio tampoco ha tenido ningún caso por el cual poderme dar esta información.</p>
39.	¿Cómo se trabajan en el aula las normas ortográficas, en caso de que se haga? ¿Se hace de un modo dinámico? (Es decir, inscritas en actividades significativas de escritura como la elaboración de cartas, redacciones sobre las actividades realizadas en el fin de semana, actividades diarias en la pizarra, etc.)	X	En el aula no se trabajan normas ortográficas.
40.	¿Se hace uso de estrategias internivelares? En caso afirmativo, ¿qué influencia tienen las aulas internivelares en el desarrollo de la lectoescritura?	X	Se hacen talleres una vez al año, pero en este caso no tienen influencia en el desarrollo de la lectoescritura.
41.	¿Se organiza el trabajo de la lectoescritura de manera coordinada con los maestros de E. Primaria?	X	Sí.
42.	¿Qué papel tienen las familias en este proceso? ¿Hay una documentación del proceso que siguen sus hijos/as? ¿Se les	X	Las familias son conocedoras del proceso de aprendizaje que siguen sus hijos mediante el blog del aula y las tutorías.

	informa y/o da pautas acerca de cómo potenciar este proceso en el hogar?			
<b>RECURSOS: Se trata de los materiales físicos con los que se trabaja la lectoescritura.</b>				
<b>1.</b>	<p>¿Qué tipo de recursos y qué materiales específicos se emplean para trabajar la lectura (código), la comprensión, la grafomotricidad y la escritura?:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Libros de texto, cuadernos de las editoriales o similares</li> <li>- Libros no de texto (enciclopedias; diccionarios; monografías o libros con textos expositivos; literatura infantil y dentro de ella cuentos, ...)</li> <li>- TIC e Internet (mails ...)</li> <li>- Pictogramas</li> <li>- Cartas (“cartas de fin de semana”, ...)</li> <li>- Textos de uso social: periódicos, anuncios publicitarios, cartas, recetas cocina, etc.</li> </ul>	X		<p>El recurso más utilizado en el aula de 3 años es el cuadernillo de la editorial SM.</p> <p>Como material específico la pizarra digital.</p> <p>Cuentos</p>
<b>2.</b>	¿Existen espacios fijos/definidos (rincones...) para trabajar la lectoescritura en el aula?	X		El espacio fijo para trabajar la lectoescritura de manera individual es siempre en las mesas de trabajo. Hay un rincón de la biblioteca que se

				usa en el aula de manera poco frecuente, en el los niños que tengan gusto por los cuentos trabajarán la comprensión lectora.
3.	¿Se da voz a los espacios comunes, como son las bibliotecas de centro, para la práctica de la lectura?	X		Sí, la biblioteca de Educación Infantil es un espacio común que dispone el centro donde se práctica la lectura todos los jueves.
4.	¿Hay recursos especiales/adaptados para aquel alumnado con necesidades educativas especiales/altas capacidades?	X	X	Sí dispone de recursos para alumnos con necesidades educativas especiales y para altas capacidades. Todos aquellos recursos que pone en práctica el especialista. No pude observar las sesiones que realizaba esta especialista con los niños que necesitaban estos recursos.
5.	¿Proporciona la maestra goma de borrar o cualquier otro elemento para que corrijan lo que escriben?	X		No.
<b>EVALUACIÓN: Aspectos en los que nos fijamos para saber si se han cumplido los objetivos; indicadores e instrumentos que nos permiten saber si los niños han logrado los objetivos que queríamos que logaran</b>				
1.	¿Desde qué enfoque se plantea la evaluación? (constructivista/conductista...).	X		No lo saben responder ningún profesor ni jefe de estudios.
2	¿Se realiza una evaluación específica de la grafomotricidad individual del alumnado antes de comenzar las prácticas	X		Desde que han dado comienzo mis prácticas, los niños se sitúan en un periodo en el que están trabajando la iniciación al trazado de las letras.



	<p>escritoras? (presión necesaria para el trazo, direccionalidad del trazo, trazado de las letras...)</p>		<p>Por tanto, trabajan el trazo, la direccionalidad del trazo, el trazado de las letras...etc.</p> <p>Muchas de las fichas que realizan respecto al trazo son recogidas por parte de mi tutora desde el inicio de curso hasta el final de curso, para ver cómo han evolucionado al respecto.</p>
3.	<p>A) ¿Qué se evalúa sobre lectoescritura? ¿Qué aspectos y qué criterios?</p> <p>B) Para realizar una evaluación sobre la lectura del niño, ¿se observa si leen con fluidez y exactitud?</p> <p>C) ¿Es un criterio predominante para la evaluación de la escritura, el tener buena o mala letra?</p> <p>D) ¿Se evalúa si los niños han comprendido o no, y en qué medida, textos trabajados en el aula?</p> <p>E) Si escriben colectivamente un texto, ¿se evalúa si han sabido ajustarse a la tipología textual de que se trate?</p> <p>F) Si escriben colectivamente un texto, ¿se evalúa si han sabido ajustarse al destinatario?</p>	X	<p>A) Realizar la grafía de trazos, letras, alguna niña escribió las letras de su nombre, como aproximación a las habilidades de la lengua escrita.</p> <p>B) No, porque no leen.</p> <p>C) No, porque no escriben, solo hacen ejercicios de grafomotricidad.</p> <p>D) Sí, los textos trabajados en el aula mediante una observación diaria.</p>
4.	<p>¿Hay ejercicios, actividades o tareas dirigidas a comprobar las dificultades que los niños puedan tener en la comprensión de los textos trabajados en el aula?</p>	X	<p>Sí, a través de actividades de observación y fichas, a parte, elaboradas por la maestra. Mi maestra aparte de las fichas que proporciona el método realizaba a parte alguna ficha más para reforzar los conceptos que se habían aprendido en el método. No lo hacía siempre, solo de</p>

			vez en cuando. En el ejemplo del anexo 7 podemos ver un ejemplo de estas fichas que proporcionaba la maestra, aparte del método.
5.	¿Qué instrumentos se utilizan para evaluar el desarrollo de la adquisición de la capacidad lectora? ¿Y escritora? ¿Se adaptan esos instrumentos a los criterios de evaluación?	X	No existe una serie de instrumentos, para evaluar. Mi maestra trata de observar el progreso en el aula de manera conjunta e individual. Lo que observa es lo reflejado en las fichas y en la resolución de ejercicios en la pizarra digital.
7.	¿Se corrigen los errores de lectoescritura en voz alta para que todos los niños conozcan el error? (Ejm: se borra su producción, se le corrige hace hincapié en las palabras que no ha realizado correctamente. No se le marca aquello que ha hecho mal y se valora el esfuerzo, etc.  ¿Y cuándo sí ha realizado correctamente lo que se le pedía? (refuerzo positivo, se muestra a la clase lo bien que lo ha hecho...)	X	Los errores son corregidos siempre en voz alta para que los niños conozcan qué han realizado de manera incorrecta. A veces se borra su producción, otras veces se rompe y se tira la basura y otras veces se le marca lo que ha realizado de manera incorrecta con un rotulador para que las familias vean los errores que comete.  Cuando sí ha realizado correctamente lo que se le pedía, se valora el esfuerzo positivo, se muestra a todos los niños de la clase lo bien que ha realizado el trabajo y otras veces se les premia, se les premia con gestos como ser el primero en la fila, ser el que apaga la pantalla electrónica o con un dulce.
8.	¿Cómo se contempla la evaluación y qué instrumentos se emplean con el alumnado con necesidades educativas especiales con relación a la lectoescritura? ¿Y con el de altas capacidades?	X	La evaluación se contempla de manera que la observación es de un 70%, lo que realizan en el aula de manera continua, como los ejercicios en la pizarra digital y el 30% restante es la ejecución de las fichas. Mi maestra explica que la evaluación es continua en el aula por eso cuenta con el mayor porcentaje y que el porcentaje restante es una aplicación de lo que aprenden en el aula. Los instrumentos que se emplean con el alumnado de necesidades educativas especiales o de altas capacidades son los refuerzos de los especialistas, orientadores. Para evaluar no se utilizan refuerzos.

9.	¿Se contempla una autoevaluación del propio alumnado? ¿Y de el/la maestra/o?	X	<p>La autoevaluación del propio alumno no se contempla.</p> <p>De la maestra sí, de manera diaria y en la memoria final y la propuesta de mejora.</p>
----	--	---	---

El objetivo de este proceso era la producción de un instrumento de observación de prácticas lectoescritoras, que nos permitiese recoger información necesaria para identificar y analizar el perfil de maestra (situacional, instruccional, multidimensional) en lo que se refiere a las prácticas lectoescritoras.

Como puede verse, el instrumento de evaluación de prácticas lectoescritoras está dividido en siete apartados, (tabla 1), que recoge preguntas de carácter general sobre las prácticas lectoescritoras, objetivos, competencias, contenidos, metodología, evaluación y recursos.

*Tabla 1. Categorías generales que conforman el instrumento de observación de prácticas lectoescritoras. Elaboración propia.*

CATEGORIAS GENERALES QUE CONFORMAN EL INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN
I. PREGUNTAS DE CARÁCTER GENERAL.
I. I Preguntas referidas a la importancia concedida a las prácticas lectoescritoras.
I. II Preguntas referidas a las creencias de las prácticas lectoescritoras.
II. COMPETENCIAS: Son aspectos generales que integran saber conocimientos, saber algo con ellos, (saber usarlos), y saber ser; Integración de conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes.
III. OBJETIVOS: Especifican logros vinculados a las competencias, sirve para saber para qué se hacen en el aula las cosas que se hacen.
IV. CONTENIDOS: Incluye qué aspectos de la lectoescritura o relacionados con ello se trabajan.
V. METODOLOGÍA: Hace referencia al cómo se trabajan las competencias, los objetivos y los contenidos relacionados con la lectoescritura.
VI. RECURSOS: Se trata de los materiales físicos con los que se trabaja la lectoescritura.
VII. EVALUACIÓN: Aspectos en los que nos fijamos para saber si se han cumplido los objetivos; indicadores e instrumentos que nos permiten saber si los niños han logrado los objetivos que queríamos que logaran.

A su vez en el instrumento se puede ver dos tipos de preguntas: preguntas orientadas a la observación y preguntas respondidas mediante una entrevista. Existen datos que al no haber estado desde el principio de curso o en sus momentos de planificación, no

conocíamos y que, a su vez, pueden ser más enriquecidas con las palabras de la docente y/ o no pueden responderse mediante la observación directa.

Podemos destacar que la entrevista se ha realizado a lo largo de la jornada escolar, sin la opción de ser grabada. Las ideas y los testimonios que iban surgiendo se anotaron en el cuaderno, para posteriormente, ser introducidas en el instrumento de observación de prácticas lectoescritoras.

### **5.3. PROCEDIMIENTO DE REGISTRO DE LA INFORMACIÓN Y DE OBSERVACIÓN**

Hemos procedido a extraer dos grandes tipos de información: Para el primero se ha llevado a cabo el análisis de las Actividades Típicas de Aula (A. T. A.). Para el segundo, se ha llevado a cabo una lectura de diferentes documentos que hemos ido integrando de manera conjunta para plantear las preguntas de observación en el aula. Para extraer el mapa de A.T.A estamos de acuerdo con la teoría de Smolkowski y Gunn (2012), quienes piensan que con 3 observaciones es posible obtener y conocer la práctica general docente. Nuestras observaciones han sido durante cuatro y cinco días, no necesitaba más porque siempre se repetían las mismas tareas. Estos días han sido en la primera semana del mes de abril. Elegí esta fecha porque los alumnos habían cogido confianza suficiente conmigo como para realizar las actividades de aula de manera corriente sin que por mi presencia se alterasen sus conductas y así poder observar con normalidad sus ejecuciones.

Hemos anotado el porcentaje que nos permite conocer cuál es el tiempo diario que se destina a las prácticas lectoescritoras. A continuación, describiré cómo hemos obtenido los porcentajes de las prácticas lectoescritoras. Primero hemos sumado todas las A.T.A, de las prácticas lectoescritoras, exceptuando el recreo, del mapa de A.T.A (tabla 2), esto nos da un total de 234 minutos, incluyendo las actividades de psicomotricidad, asamblea, juego libre dan un total de 619 minutos, contando el recreo nos da un total de 680 minutos. Después de esto decidimos extraer los porcentajes para cada actividad destinada a la lectoescritura.

Para el segundo análisis, hemos llevado a cabo una integración de documentos, de manera individual y conjunta, que estos nos han permitido redactar un conjunto de preguntas para observar en el aula (tabla 3). La observación con el instrumento ha sido llevada a cabo durante el último mes de prácticas (abril). Fue durante este último mes por la misma razón que he reflejado en el mapa de A.T.A. dos párrafos más arriba. Las respuestas a las preguntas del instrumento eran contestadas siempre en el aula, cada vez que se daba respuesta en el aula a una de las preguntas del instrumento, me retiraba y las anotaba en mi cuaderno.

## 6. RESULTADOS

A continuación, con los datos obtenidos vamos a realizar dos tipos de análisis distintos, un macroanálisis de la organización temporal del aula, es decir, el mapa de A.T.A. y un microanálisis donde detallaré los datos obtenidos a través del instrumento de observación y de las entrevistas.

### 6.1 RESULTADOS DEL MACROANÁLISIS: LAS ACTIVIDADES TÍPICAS DE AULA

Las tareas registradas en el mapa de A.T.A. (tabla 2), han sido obtenidas a partir de las preguntas planteadas en la categoría “PREGUNTAS GENERALES” del instrumento de observación de las prácticas lectoescritoras.

Primero se presenta el mapa de A.T.A. (tabla 2), y, posteriormente, procederemos a la descripción de aquellos momentos en los cuales se trabaja la lectoescritura (tablas 3, 4, 5 Y 6). Estas tablas están estructuradas en objetivos, contenidos o aspectos de lectura y/o de la escritura que se trabajan, naturaleza de lo que se ha hecho, clasificación de la tarea, actividad o ejercicio, el papel de la maestra y el de los niños, el tipo de agrupamiento, espacio en el que se realiza, evaluación y el tiempo que se destina a su realización. Todo esto está basado en la plantilla elaborada por Melero (2016), que nos ha cedido para la elaboración de este TFG.

Tal y como hicieron Rodríguez y Clemente (2013), hemos contabilizado cuánto es el tiempo que reúne las prácticas lectoescritoras en el aula y estas reúnen un total de 36,01%. De esta manera, observamos que las tareas y los tiempos de esta aula son estables, pero varían dependiendo del día de la semana. Estas primeras observaciones se recogen en el instrumento de observación de las prácticas lectoescritoras (tabla 2).

*Tabla 2. Mapa de A.T.A. Elaboración propia.*

DÍA 1	DÍA 2	DÍA 3	DÍA 4	DÍA 5
A.T.A RUTINAS Y ASAMBLEA. (45´)	A.T.A. RUTINAS ASAMBLEA (48´)	A.T.A RUTINAS Y ASAMBLEA (50´)	A.T.A RUTINAS Y ASAMBLEA (55´)	A.T.A RUTINAS Y ASAMBLEA. (20´)
A.T.A. PSICOMOTRICIDAD (30´)	A.T.A FICHA GRAFOMOTRICIDAD (12´) (1,76%)	A.T.A. PSICOMOTRICIDAD (35´)	A.T.A 4 BIBLIOTECA (28´) (4,11%)	A.T.A FICHA GRAFOMOTRICIDAD (23´) (3,38%)

A.T.A LENGUA EXTRANJERA. (25')	ATA 3. RECONOCIMIENTO LETRAS (14')	RECREO (30')	RECREO (30')	RECREO (30')
RECREO (30')	RECREO (30')	A.T.A CUENTO (30')	A.T.A CUENTO TIC'S (24')	A.T.A CUENTO (24')
A.T.A CUENTO (20')	A.T.A 2. CUENTO (23')	A.T.A FICHA (20')	A.T.A FICHA (24')	A.T.A LENGUA EXTRANJERA (30')
A.T.A 1. FICHA GRAFOMOTRICIDAD. (22')	A.T.A LENGUA EXTRANJERA. (30')	A.T.A CUENTO TIC'S (25')	A.T.A FICHA (20')	JUEGO LIBRE (12')
JUEGO LIBRE (16')	JUEGO LIBRE (20')		JUEGO LIBRE (13')	A.T.A LOGICO MATEMÁTICO TIC'S (13')
ATA GRAFOMOTRICIDAD 57 MINUTOS (8,38%)	ATA RECONOCIMIENTO DE LETRAS 14 MINUTOS (2,05%)	ATA CUENTO 146 MINUTOS (21,47%)	ATA BIBLIOTECA 28 MINUTOS (4,11%)	

A continuación, observamos una tabla resumen con el tiempo y el porcentaje dedicado a cada una de las ATA que hemos sombreado en la tabla de arriba.

ATA	TIEMPO	PORCENTAJE
GRAFOMOTRICIDAD	57 MINUTOS	8,38%
RECONOCIMIENTO DE LETRAS	14 MINUTOS	2,05%
CUENTO	146 MINUTOS	21,47%
BIBLIOTECA	28 MINUTOS	4,11%

Como se ve en la tabla 2, hemos encontrado cuatro A.T.A. relacionadas con algún aspecto de la lectoescritura, que son las siguientes:

1. Grafomotricidad
2. Cuento
3. Identificación de letras

#### 4. Biblioteca

A continuación, vamos a detallar cada una de estas A.T.A.

##### ➤ A.T.A. 1: GRAFOMOTRICIDAD.

<b>ACTIVIDAD número 1: Grafomotricidad (ficha)</b> <i>Variación: Trazado de letras.</i>		<b>ATA: Se produce en el ATA de método, ficha. El lunes.</b>
<b>1</b>	<b>Objetivo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Practicar el trazo dibujando la forma de objetos que se asemejen a las letras.</li> <li>- Ejercitar los movimientos previos a la escritura.</li> <li>- Fomentar la coordinación oculomanual.</li> </ul>	
<b>2</b>	<b>Contenido o aspecto de la lectura y/o de la escritura que se trabaja:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grafomotricidad</li> </ul>	
<b>3</b>	<b>Naturaleza de lo que se ha hecho:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se trata de una ficha de grafomotricidad, por tanto, es un ejercicio porque existe una solución correcta y un único procedimiento.</li> </ul>	
<b>4</b>	<b>Tarea, actividad o ejercicio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se trata de que los niños/as repasen unas X veces líneas pretrazadas que tienen distintas formas, usualmente con el mismo rotulador sin salirse de la línea de puntos.</li> <li>- Una variación es que los niños repasen las letras pretrazadas.</li> </ul>	
<b>5</b>	<b>Papel de la profesora/niños-as:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Al tratarse de una ficha, el protagonismo es de la editorial, ya que está marcado exactamente lo que hay que hacer. El protagonismo de los niños/as es nulo, ellos deben acabar la ficha en un tiempo concreto y de la forma que propone la editorial.</li> </ul>	
<b>6</b>	<b>Agrupamiento:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Individual.</li> </ul>	
<b>7</b>	<b>Espacio en el que se realiza:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En la mesa compartida por cuatro niños/as.</li> </ul>	
<b>8</b>	<b>Recursos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de la editorial. Rotuladores.</li> </ul>	
<b>9</b>	<b>Evaluación:</b> <p><i>Si, se produce una evaluación durante el transcurso del ejercicio la maestra pasa por las mesas controlando quién realiza la ficha de manera correcta y quién no. Mi maestra en este caso no cuenta con un instrumento para evaluarlo.</i></p> <p><i>Los niños reciben retroalimentación sobre lo que están haciendo de manera grupal y de forma individual. Se les corrige la postura del cuerpo, la postura del brazo, la colocación del rotulador y la direccionalidad que siguen al realizar los trazos. Pero si un niño ha realizado la ficha de manera "incorrecta" se les explica de nuevo que es lo que está mal y qué deben de hacer.</i></p> <p><i>Si el niño/a sigue sin realizar la ficha de la forma en la que se pide, la ficha será arrojada a la basura sin explicación.</i></p>	
<b>10</b>	<b>Tiempo que ocupa normalmente esta tarea, actividad o ejercicio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aproximadamente entre 10 – 12 minutos, los lunes, martes y viernes, cuando se realiza esta actividad.</li> </ul>	



➤ **A.T.A. 2: LA HORA DEL CUENTO.**

<b>ACTIVIDAD número 2:</b> <i>La hora del cuento.</i>		<b>ATA:</b> <i>Corresponde al ATA del cuento. Todos los días después del recreo.</i>
<b>1</b>	<b>Objetivo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Conseguir que se queden con el mensaje global de un cuento.</i></li> <li>- <i>Comprender los valores que transmite el cuento.</i></li> <li>- <i>Reconstruir oralmente el relato de manera grupal, colaborativa y conjunta con los compañeros/as.</i></li> </ul>	
<b>2</b>	<b>Contenido o aspecto de la lectura y/o de la escritura que se trabaja:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Comprensión lectora de textos narrativos</i></li> <li>- <i>Realización de inferencias.</i></li> <li>- <i>Conocimiento de distintas tipologías textuales, concretamente los textos narrativos.</i></li> <li>- <i>Conocimiento de los diferentes aspectos del lenguaje oral.</i></li> </ul>	
<b>3</b>	<b>Naturaleza de lo que se ha hecho:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>En este caso se trata de comprensión lectora acompañada de preguntas por parte de la maestra y de preguntas respuestas por parte de los alumnos/as, por tanto, sería actividad.</i></li> </ul>	
<b>4</b>	<b>Tarea, actividad o ejercicio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Consiste en que los niños escuchen un cuento que lee la docente y en contestar unas preguntas que les va haciendo durante/después de la lectura.</i></li> </ul>	
<b>5</b>	<b>Papel de la profesora/niños-as:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>A medida que la docente lee el cuento, los niños hacen aportaciones orales: preguntas, comentarios, etc. Estas preguntas son atendidas y respondidas de manera organizada. Cuando se trata de un cuento clásico que ya se conoce en el aula, la maestra da paso a los alumnos/as para que estos lo narren de manera conjunta y en voz alta. Nunca se da pie a la reelaboración de finales de cuentos, a dejar fluir la imaginación, a cambiar los finales de los cuentos. Siempre son como marca el autor.</i></li> </ul>	
<b>6</b>	<b>Agrupamiento:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Colectiva (todo el aula).</i></li> </ul>	
<b>7</b>	<b>Espacio en el que se realiza:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>En la alfombra.</i></li> </ul>	
<b>8</b>	<b>Recursos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Cuento.</i></li> </ul>	
<b>9</b>	<b>Evaluación:</b> <p><i>No existe una evaluación en sí, pero en el transcurso de la lectura del cuento y la realización de preguntas, la maestra observa quién ha comprendido la historia y quién no. De manera que, si la mayoría de los compañeros/as no responde a las preguntas de la maestra se profundiza en la pregunta y se realiza una explicación de la parte no comprendida.</i></p>	
<b>10</b>	<b>Tiempo que ocupa normalmente esta tarea, actividad o ejercicio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Aproximadamente entre 20 y 23 minutos diarios porque esta actividad se realiza todos los días.</i></li> </ul>	

➤ **A.T.A. 3: IDENTIFICACIÓN DE LETRAS.**

<b>ACTIVIDAD número 3:</b> Identificación de letras.		<b>ATA:</b> Se produce en el ATA de identificación de letras. El martes.
<b>1</b>	<b>Objetivo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consegir que identifiquen las vocales.</li> <li>- Consegir que establezcan diferencias entre los sonidos.</li> <li>- Asociar la vocal que se está trabajando o la que se ha trabajado con anterioridad (A, E, I) con palabras (Azul, Elefante) que contienen en la posición inicial esa vocal.</li> </ul>	
<b>2</b>	<b>Contenido o aspecto de la lectura y/o de la escritura que se trabaja:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectoescritura</li> <li>- Descodificación</li> <li>- Identificación de letras</li> <li>- Correspondencia grafema – fonema</li> </ul>	
<b>3</b>	<b>Naturaleza de lo que se ha hecho:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se trata de un ejercicio realizado en la pizarra digital, donde si inicia a los niños en la descodificación o reconocimiento de letra. Por esta razón, se trata de un ejercicio porque existe una solución correcta y el procedimiento es único.</li> </ul>	
<b>4</b>	<b>Tarea, actividad o ejercicio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consiste en que los niños reconozcan qué vocales son las que aparecen en la pantalla digital, que escuchen si la palabra que es emitida en la pizarra lleva la vocal A o E y por último que realicen asociaciones con respecto al sonido de la vocal y la palabra. Por ejemplo; escuchan la vocal E, y buscan una palabra que empiece por la vocal E. Esta actividad es realizada una vez por cada niño/a.</li> </ul>	
<b>5</b>	<b>Papel de la profesora/niños-as:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Al tratarse de un ejercicio en la pizarra digital, el protagonismo es de la editorial SM ya que propone lo que hay que hacer. Pero los niños/as se convierten en protagonistas activos a la hora de salir a realizar los ejercicios de manera autónoma, a la pizarra digital.</li> </ul> <p><i>El ejercicio se realiza dentro de un tiempo estipulado. Si no es así, se pasa a la siguiente persona que le toque. Los niños/as no pueden cambiar nada del ejercicio.</i></p>	
<b>6</b>	<b>Agrupamiento:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colectiva (todo el aula).</li> </ul>	
<b>7</b>	<b>Espacio en el que se realiza:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En la alfombra.</li> </ul>	
<b>8</b>	<b>Recursos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad propuesta por el método (SM), pizarra digital.</li> </ul>	
<b>9</b>	<b>Evaluación:</b>	

	Mi maestra evalúa durante el ejercicio. Ella establece un criterio propio sobre quién realiza el ejercicio de manera correcta y quién no, pero no lo hace mediante un sistema de categorías o una rúbrica. Los niños reciben una retroalimentación sobre cómo están realizando el ejercicio si es de manera correcta o incorrecta. Si es de manera incorrecta se produce una corrección. Si no es realizado en un tiempo "X" se pasa a la siguiente persona y es esta quién termina el ejercicio.
10	<b>Tiempo que ocupa normalmente esta tarea, actividad o ejercicio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Aproximadamente entre 12- 15 minutos, los martes cuando realizan esta actividad</i></li> </ul>

➤ **A.T.A 4: BIBLIOTECA.**

<b>ACTIVIDAD número 5: Biblioteca.</b>		<b>ATA:</b> Se produce en el ATA de biblioteca. Los jueves.
1	<b>Objetivo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Conocer las normas y el comportamiento que se debe tener en una biblioteca.</i></li> <li>- <i>Conseguir que los niños se familiaricen con el uso y lectura de cuentos.</i></li> <li>- <i>Explorar los diferentes géneros de álbumes ilustrados.</i></li> </ul>	
2	<b>Contenido o aspecto de la lectura y/o de la escritura que se trabaja:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Comprensión lectora de textos narrativos</i></li> <li>- <i>Conocimiento sobre los libros y sobre la biblioteca.</i></li> </ul>	
3	<b>Naturaleza de lo que se ha hecho:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Se trata de una comprensión lectora acompañada de preguntas por parte de la maestra, por tanto, sería una actividad.</i></li> </ul>	
4	<b>Tarea, actividad o ejercicio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Consiste en que los niños escuchen un cuento que narra/lee la docente y en contestar unas preguntas que les va haciendo durante/después de la lectura. No es común que se realicen preguntas antes de la lectura del cuento.</i></li> <li>- <i>Después los niños podrán coger un cuento y explorar sus páginas, observar sus dibujos, cambiarse entre ellos los cuentos para poder manipular más de uno.</i></li> </ul>	
5	<b>Papel de la profesora/niños-as:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>A medida que la docente narra/lee el cuento, la maestra realiza preguntas y al final del cuento se realiza un resumen. La maestra es la guía que va realizando preguntas – resumen y los niños son quienes contestan a estas.</i></li> </ul>	
6	<b>Agrupamiento:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Colectiva (todo el aula).</i></li> </ul>	
7	<b>Espacio en el que se realiza:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>En la biblioteca.</i></li> </ul>	
8	<b>Recursos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Cuento.</i></li> </ul>	
9	<b>Evaluación:</b> Durante el transcurso de la actividad no se evalúa esta. Mi maestra no tiene ningún instrumento para evaluar esta actividad.	

10	<b>Tiempo que ocupa normalmente esta tarea, actividad o ejercicio:</b> - <i>Aproximadamente 30 minutos, los jueves cuando realizan esta actividad.</i>
----	---

## 6.2 RESULTADOS DEL MICROANÁLISIS: INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN

En este análisis microestructural procederemos a exponer y después de este desarrollar los resultados obtenidos mediante el instrumento de observación de las prácticas lectoescritoras Después de plasmar el instrumento de observación realizaremos una explicación más amplia sobre cada una de las categorías.

Tabla 3: Instrumento de observación prácticas lectoescritoras

1	2	3	4
PREGUNTAS	O B S E R V A C I Ó N A U L A	E N T R E V I S T A N D O C E N T E	RESPUESTAS
PREGUNTAS DE CARÁCTER GENERAL			
Preguntas referidas a la importancia concedida a las prácticas lectoescritoras			

1.	<p>¿Cuánto tiempo ocupan las prácticas lectoras a lo largo de la jornada escolar? ¿Y a lo largo de la semana? ¿Y las escritoras?</p> <p>Específicamente: ¿cuándo tiempo se le dedica a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la enseñanza de la conciencia léxica, silábica y fonológica</li> <li>- la enseñanza del código</li> <li>- la lectura</li> <li>- las actividades de comprensión</li> <li>- la elaboración de textos (o, al menos, de frases)?</li> </ul>	X	<p>Las prácticas lectoras y escritoras se dan diariamente en el aula, durante toda la semana. Por tanto, la estimación que podemos observar oscila entre 3 o 4 horas por semana.</p> <p>Con respecto a la enseñanza de la conciencia léxica, silábica y fonológica entre 2 o 3 días por semana con prácticas de 15-20 minutos. Lo que predomina en el aula es el trabajo de la conciencia fonológica, la correspondencia fonema – grafema, trabajan el reconocimiento del propio grafema, por eso muchos de los niños reconocen muchas letras.</p> <p>El tiempo que se dedica a la lectura y actividades de comprensión es de 20 minutos diarios por tanto hacen un total de 1 hora – 1 :15 minutos.</p> <p>El tiempo para la elaboración de textos o frases es prácticamente inexistente porque la maestra no deja tiempo en el aula para que los niños puedan escribir “a su manera”.</p>
2.	¿Con qué frecuencia se leen álbumes ilustrados en voz alta en el aula?	X	La frecuencia con la que se leen álbumes ilustrados en el aula es diaria, incluso dos o tres álbumes por día.
<b>Preguntas referidas a las creencias acerca de las prácticas lectoescritoras</b>			
1.	¿Cuáles son las preocupaciones y convicciones o creencias del centro educativo y de los docentes de Ed. Infantil acerca de la alfabetización de los niños/as?	X	La mayor preocupación del centro es la coordinación entre Educación Infantil y Educación Primaria.
2.	¿Qué teoría del aprendizaje explica mejor para el/la docente cómo se aprende y debe enseñarse el lenguaje escrito?	X	Para mi maestra la teoría que explica mejor cómo se aprende y se debe enseñar el lenguaje escrito son las teorías cognitivas del aprendizaje.

3.	¿Qué rol considera el/la docente que debe representar el maestro/a en el aula con relación a la enseñanza de la lectoescritura? ¿Y qué rol considera que debe desempeñar el alumnado?	X	El rol que considera el docente que debe representar el maestro en el aula debe ser siempre motivador tanto para el maestro como para los alumnos.
<b>COMPETENCIAS: Son aspectos generales que integran saber conocimientos, saber hacer algo con ellos, (saber usarlos), y saber ser; Integración de conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes.</b>			
1.	¿Qué competencias se consideran necesarias para adquirir durante este curso relacionadas con la lectoescritura?	X	Según mi maestra las competencias necesarias para adquirir la lectoescritura son: Competencia lingüística y competencia para aprender a aprender.
2.	¿Qué competencias (requisitos) se consideran necesarias que tenga el alumnado para comenzar el aprendizaje de la lectura? ¿Y de la escritura?	X	Uno de los requisitos que mi tutora valora en el aula para comenzar el aprendizaje de la lectura y escritura es que tengan expresión oral.
<b>OBJETIVOS: Especifican logros vinculados a las competencias, sirve para saber para qué se hacen en el aula las cosas que se hacen.</b>			
1.	¿Qué objetivos explícitos e implícitos se persiguen o contemplan en relación con el desarrollo de la capacidad lectora y escritora en el aula?	X	Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de necesidades, ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.

			<p>Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</p> <p>Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute. Producir e interpretar textos variados de uso social.</p>
2.	¿Los objetivos que se plantean son generales, para toda el aula, o individualizados?	X	Los objetivos que se plantean son generales para toda el aula.
3.	¿Se trabaja la lectura y la escritura con objetivos dirigidos a la <u>función comunicativa</u> que tiene el lenguaje escrito, como medio de obtención de <u>conocimiento e información</u> (del mundo, de situaciones, de objetos...), como medio de aprendizaje de la lectoescritura (vocabulario...) y/o como medio de disfrute del <u>placer</u> de la literatura y de la cultura literaria?	X	Se trabaja la lectura y la escritura dirigida como medio de aprendizaje de la lectoescritura (vocabulario) y como medio de obtención de conocimiento e información (de situaciones) y por último como medio de placer de la literatura cada vez que se leen cuentos en el aula.
<b>CONTENIDOS:</b> Incluye qué aspectos de la lectoescritura o relacionados con ello se trabajan.			



1.	¿Se trabajan conceptos y/o vocabulario relacionado con las áreas del currículum, procedentes de experiencias personales y familiares, de tipo abstracto, ficticio...?	X	Se trabaja vocabulario relacionado con las secuencias didácticas que propone el método SM. No se trabaja vocabulario relacionado con experiencias personales, familiares, de tipo abstracto o ficticio. Las familias apenas intervienen en el aula, por tanto, esos conceptos que podrían aportar tanto al aula como a los niños son inexistentes.
2.	¿Se trabajan los distintos géneros textuales de cara a la comprensión de textos? ¿de cara a la producción de textos? ¿de cara a ambos aspectos?  Si se emplean distintas tipologías o géneros textuales, ¿se le explica al alumnado en qué difieren unas de otras, se busca que lo infieran ellos...?  ¿Se introducen textos no conocidos de uso social (carteles folletos, comics...)?	X	A los niños se les lee todo tipo de géneros ya que los álbumes que son contados para proceder a una posterior comprensión son traídos por ellos al aula de manera voluntaria. Los álbumes pertenecen todos al género narrativo. Se trabaja de cara a la comprensión de textos.  La producción de textos escritos de manera individual o colectiva es nula.  Con motivo de las jornadas solidarias que promueve el centro, se realizan una serie de carteles informativos. Estos carteles son realizados por alumnos de Primaria. Estos carteles se explican en el aula para los niños. Ese es el único momento en el que se introducen textos de uso social.
3.	¿Se trabajan los distintos aspectos del lenguaje oral como ayuda para la lectoescritura?	X	Apenas se trabajan aspectos del lenguaje oral para una posible lectoescritura. Lo que se trabaja es la conciencia fonológica.
4.	¿Se trabajan los distintos niveles de la conciencia fonológica: léxica, silábica y fonémica?	X	Si se trabajan mediante las fichas que propone el método SM. La que más se trabaja es la correspondencia fonema grafema.
5.	¿Se trabaja la enseñanza del código en sus diferentes aspectos?	X	Sí, se trabaja la correspondencia fonema – grafema. Se presta atención al nombre del grafema. También se trabaja el sonido pero en menor medida.

6.	¿Se trabaja la grafomotricidad?	X	Si, se trabaja la grafomotricidad de manera diaria en el aula, por medio de fichas que propone el método SM y por fichas que propone mi maestra.
7.	¿Se trabaja la comprensión lectora?	X	Sí, la comprensión lectora es trabajada siempre que se leen cuentos en el aula, también el método dispone de actividades en las cuales se trabaja la comprensión.
8.	¿Se trabaja la literatura infantil?	X	La literatura infantil es trabajada de manera diaria en el aula. Se leen dos cuentos. También, es trabajada la literatura en el mes de abril, con la semana del libro. Donde se escoge una temática en relación con literatura infantil y se trabaja esta por medio de fichas, representaciones teatrales, canciones...etc.
9.	¿Se trabaja la escritura? (de palabras, frases o textos completos)	X	La escritura se trabaja de manera poco frecuente en el aula. Gracias a la propuesta de actividades que realicé a mi maestra, los niños trabajaron la escritura por medio de carteles en los cuales asocian su foto y su nombre.
10.	¿Se trabaja alguna norma ortográfica en el aula adecuada a la edad del niño?	X	No se trabaja ninguna norma ortográfica.
<b>METODOLOGÍA:</b> Hace referencia al cómo se trabajan las competencias, los objetivos y los contenidos relacionados con la lectoescritura.			

43.	¿Se emplea algún método, entendido como un procedimiento pensado, planificado, sistemático...para aproximar a los niños a los distintos aspectos/ contenidos de la lectura y a la escritura? En caso afirmativo ¿Cuál?	X		Sí, el método globalizado que proporciona la editorial SM.
44.	Con método o sin él, ¿cuáles son las estrategias generales que utiliza el docente en el aula para llevar a cabo la lectoescritura?		X	A partir del método SM las estrategias que utiliza la docente en el aula son recursos audiovisuales como canciones, cuenta cuentos, juegos y fichas de trabajo individual.
45.	¿Se plantean actividades o tareas para que el niño encuentre un sentido al aprendizaje del lenguaje escrito? (comunicación con otras personas, instrucciones para aprender a utilizar algo, pasos para poder elaborar algún producto, adquirir conocimientos...). En caso afirmativo, ¿Cuáles?	X		No se realizan actividades o tareas de escritura, solo las fichas que proporciona el método. Fichas que trabajan la grafomotricidad o la comprensión lectora.
46.	¿Se trabaja la lectura y la escritura a partir de situaciones significativas como generar oralmente de manera colectiva alguna frase sobre sus experiencias personales (por ejemplo, lo que hicieron el domingo) y luego escribirla cada niño-a individualmente?	X		Las actividades como la que consiste en decir qué han hecho en el fin de semana se realizan de manera oral, los niños no escriben individualmente ni colectivamente.
47.	Cuando va a llevarse a cabo una actividad lectoescritora, ¿se explicita cuál es su objetivo/intención/meta?	X		Todas las fichas que se realizan en el aula tienen objetivos explícitos. Cuando se explica una ficha, siempre se explica su fin, su objetivo o su meta.
48.	¿Se pone el mismo énfasis en todos los componentes de la lectura y de la escritura?	X		No.
49.	¿Los contenidos de lectura y escritura que se van a desarrollar durante el curso están decididos antes de comenzar éste?		X	Sí.

50.	¿Hay momentos fijos para leer y escribir o dedicados a la preparación para leer y escribir? ¿Qué se hace en esos momentos?	X	<p>Existen momentos fijos para la preparación de grafomotricidad . En esos momentos se realizan actividades en la pizarra digital, que propone el método. Estas son realizar los trazos de las letras, trazos que ayudan a la preparación de la escritura de letras, completar la letra, ordenar las piezas de la letra para formar la figura correcta.</p> <p>Existen momentos para la preparación de leer. Estos momentos también se realizan por medio del método. Se realizan actividades que intentan trabajar la imaginación para la lectura de imágenes, pero no se trabaja ningún método para la preparación de la lectura.</p>
51.	¿Se aprovechan las situaciones que surgen espontáneamente, accidentalmente o incidentalmente en el aula para trabajar la lectura/escritura?	X	No, todo está específicamente programado.
52.	¿Se trabaja la lectura y la escritura de manera integrada o de manera independiente una de la otra?	X	Se trabaja de manera independiente. Se trabaja de manera frecuente en el aula la grafomotricidad y la lectura, pero estas actividades se realizan separadas. Primero se trabajan las fichas de grafomotricidad y después se trabaja la comprensión lectora. Todos los días existen actividades relacionadas con el aprendizaje del código
53.	<p>Fundamentalmente, ¿cómo se trabaja la lectura y la escritura y sus diferentes aspectos: a través de ejercicios, o más bien de actividades y/o de tareas?</p> <p>¿Qué tipos de tareas o de actividades o de ejercicios se usan para trabajar la lectoescritura? ¿A qué tareas o actividades concretas dan lugar? Entre ellas, ¿hay alguna o algunas que supongan que los niños lean y escriban de manera autónoma?</p>	X	<p>Se trabaja por medio de ejercicios, ya que son los que tienen siempre una solución correcta.</p> <p>El tipo de ejercicios que se trabajan para la lectoescritura son fichas que propone el método tanto en la pizarra digital como en el cuadernillo. Lo podemos ver bien en el Anexo 4 y 5.</p> <p>Estas concretamente dan lugar a la realización de los trazos o la identificación de letras. En el anexo 4 y 5 podemos ver un ejemplo. Los ejercicios que realizan en el cuadernillo son realizados de manera</p>

	Por ejemplo, ¿hay elaboración propia de cuentos por parte de los niños?			autónoma, los ejercicios que realizan en la pizarra electrónica son realizados de manera colectiva.
54.	¿Las actividades de lectura/escritura se realizan en pequeños grupos, con el grupo-clase o de manera individual? ¿En qué casos de una manera y en qué casos de otra?	X		Las actividades de lectoescritura se realizan en grupo, cuando se realizan los ejercicios en la pantalla digital, y de manera autónoma e individual cuando se realizan las fichas del cuadernillo.
55.	¿De qué manera se trabaja el vocabulario, especialmente del más complejo o desconocido? (Aporta el significado, anima a que lo busquen en un diccionario/internet, realiza una lluvia de ideas sobre lo que el alumnado cree que significa esa palabra...).	X		El vocabulario nuevo, desconocido se trabaja de manera colectiva, la manera más común es realizando una lluvia de ideas sobre el significado de la palabra. Nunca se busca está en internet o en el diccionario.
56.	¿De qué manera se enseña y qué actividades se emplean para la enseñanza de la conciencia léxica, silábica y fonémica? (reconocimiento de letras, discriminación de fonemas y/o sílabas, aprender el alfabeto, reconocer palabras, identificar sonidos o letras dentro de palabras, etc.).	X		Las actividades que se emplean para la enseñanza de la conciencia léxica, silábica y fonémica son las que propone el método SM. Actividades como el reconocimiento de las letras, discriminación de fonemas e identificar sonidos. Podemos verlo en el Anexo 4, el trazo de la letra U.
57.	¿De qué manera se enseñan las habilidades relacionadas con la enseñanza del código (correspondencia fonema-grafema y grafema-fonema)? ¿Hay una instrucción explícita y sistemática del código por medio de actividades específicas para este fin?		X	Según mi maestra, se trata de primero identificar el fonema con el sonido con actividades como la colocación de la lengua, la posición de la boca y la ejecución del sonido, por último. Las actividades específicas que se realizan en el aula son fichas de lectoescritura.
58.	¿Es la enseñanza del código algo desvinculado de la comprensión y producción de textos o se enseña a la vez? (se aprovechan tareas o actividades de comprensión y		X	En 3 años se profundiza en la relación entre el fonema y la grafía.  En actividades como la ejecución de trazos lo que hacen es copiar el trazo que viene de ejemplo, no comprenden ni producen textos sino

	producción de textos para enseñarles el conocimiento del código, reconocimiento de letras/fonemas, sílabas o palabras)		que se preparan con este tipo de actividades para coger el lápiz, coger la postura adecuada y precisión óculo manual.
59.	¿Es empleada la lectura en voz alta por parte de los niños/as como mecanismo de aprendizaje?	X	Los niños de 3 años no leen en voz alta, la maestra si les lee cuentos en voz alta, para que escuchen e interpreten o hagan inferencias.
60.	¿Se apremia al alumno/a para que lea a una mayor velocidad/ritmo?	X	No debido a que los niños no leen.
61.	¿Se proponen actividades para fomentar una lectura comprensiva? ¿Se les ofrece pistas o estrategias?  ¿Hay ejercicios, tareas o actividades dirigidas a que los niños dominen aspectos de la microestructura del texto?  ¿Hay ejercicios, tareas o actividades dirigidas a que los niños logren aspectos pertenecientes a la macroestructura del texto (ideas principales, resúmenes, ...)?	X	Cuando realizan una lectura de imágenes, mediante actividades que propone el método, deben ordenar imágenes. Se les ofrece pistas de manera oral para que recuerden la historia.  No. La maestra realiza alguna pregunta después de la lectura de cuentos.
62.	¿Se realizan actividades o prácticas a través de las cuales el alumno/a tiene la posibilidad de proporcionar información concreta sobre su comprensión lectora? (3 momentos: <u>antes</u> (conocimientos previos), <u>durante</u> (vocabulario, inferencias...), y <u>después</u> (moraleja, inferencias, distinto final...).	X	Si, la actividad del cuento que se realiza de manera diaria en el momento de después del recreo. Normalmente los niños proporcionan información concreta sobre su comprensión lectora después del cuento o antes para conocer qué saben acerca de la historia. Durante el cuento los niños deben guardar silencio.
63.	¿Cómo se trabaja la escritura? ¿Los niños copian o imitan escritura (palabras, frases) a partir de carteles, de lo que escribe la maestra en la pizarra, de lo que les pone la docente en un folio, etc.? ¿Los niños escriben sin copiar, es decir, con sus propias grafías, sea cual sea la etapa de escritura en la que estén?	X	Los niños completan los trazos que vienen estipulados en la ficha. No copian o imitan a través de carteles o de lo que escribe la maestra en clase. Se limitan a realizar lo estipulado por las fichas que propone el método.

64.	¿En el aula se construyen de manera colectiva y oral frases y luego se escriben? ¿Las escribe la maestra en la pizarra o los niños en su propio papel, o ambas cosas? ¿La maestra transcribe lo que los niños (o la maestra y los niños) van creando colectivamente de forma oral, ya sean frases, fragmentos de texto o textos completos?	X		En el aula no se construyen frases ni de manera oral ni de manera colectiva. Tampoco la maestra copia en la pizarra posibles palabras que se ven en el cuento o en la ficha. No transcribe lo que los niños van creando colectivamente de forma oral, porque no se les da la oportunidad de hacerlo.
65.	En el caso de que se escriban textos completos, ¿se planifican oralmente antes de empezar a escribirlos?		X	No se escriben textos, ni frases por tanto no puedo dar respuesta a esta pregunta.
66.	Una vez escrito un texto de manera colectiva y transcrito en la pizarra por la docente, ¿se revisa? (Por ejemplo, ¿la maestra lo va leyendo desde la pizarra pidiéndoles opinión a los niños sobre cómo ha quedado y se van cambiando cosas para sustituirlas por otras más adecuadas?).	X		Misma respuesta que en la pregunta anterior.
67.	¿Redactan los niños, o algún niño/a de la clase, textos de forma autónoma?	X		Los niños no escriben textos por tanto no son capaces de redactarlos.
68.	Aunque las producciones escritas presenten errores ortográficos ¿se exponen/hacen llegar a las familias...?	X		Como solo realizan trazos o copian su nombre no cometen faltas de ortografía. Por esta razón, no se hacen llegar a las familias.
69.	¿De qué manera se trabaja la grafomotricidad? ¿Se trabaja de manera específica (por ejemplo, mediante “fichas”) o, por el contrario, solo cuando los niños escriben palabras, frases o textos?	X		Se trabaja de manera específica, mediante fichas. Podemos verlo en el anexo 4 y 5.
70.	¿La maestra hace hincapié en que hagan buena letra?		X	No específicamente buena letra, pero sí realizar el trabajo de manera correcta.
71.	¿Qué actuación se lleva a cabo cuando el alumno/a no ha realizado correctamente lo que se le pedía en tareas de		X	Existen una serie de variantes: se borra su producción con goma de borrar, se rompe la ficha y se entrega otra para su correcta realización,

	escritura? (Ej: se borra su producción, se le corrige haciendo hincapié en las palabras que no ha producido correctamente, no se le marca aquello que ha hecho mal y se le valora el esfuerzo...). ¿Y cuándo sí ha realizado correctamente lo que se le pedía? (refuerzo positivo, se muestra a la clase lo bien que lo ha hecho...).		se explica qué se ha hecho de manera incorrecta para su correcta realización.  Cuando un niño/a ha realizado lo que se le pedía correctamente, se le refuerza de manera positiva, se muestra a todos los niños del aula el trabajo que ha realizado.
<b>72.</b>	¿De qué forma se incentiva la curiosidad del niño/a por las prácticas lectoescritoras?	X	La curiosidad del niño por las prácticas lectoescritoras comienza en la pizarra digital con la ejecución de ejercicios relacionados con la grafomotricidad y la comprensión lectora. Una vez incentivada la curiosidad del niño se complementa con la ejecución de las fichas que proporciona el método.
<b>73.</b>	¿Alienta la maestra a los niños para que escriban aquellas palabras o frases que necesitan pero que no saben escribir?	X	No.
<b>74.</b>	¿Se usa la literatura infantil para motivar hacia el aprendizaje de la lectoescritura? Por ejemplo, ¿se fomenta la lectura e interpretación de álbumes ilustrados de manera individual?  ¿Se respeta que los niños puedan leer álbumes ilustrados por inquietud propia? ¿Se incentiva?	X	Sí, pero no se realizan las interpretaciones de álbumes ilustrados de forma individual. Los niños traen al aula todo tipo de álbumes que tengan inquietud por conocer, la maestra lee los cuentos en la hora del cuento.  Se incentiva a los niños el placer por la lectura, con actividades como la semana del libro en el mes de abril o con la rutina de ir todos los jueves a la biblioteca para que manipulen los libros.
<b>75.</b>	Cuando se utilizan álbumes ilustrados, ¿se da la posibilidad al niño/a de darle un significado propio a través de las imágenes antes de leerlos? En caso afirmativo, ¿se comentan los distintos significados que cada niño/a ha construido?	X	Usualmente los álbumes ilustrados siempre son contados de la misma manera, la maestra lee el cuento, los alumnos observan y guardan silencio hasta que este finalice.



<b>76.</b>	En caso de que se trabaje la literatura, ¿cómo se hace? ¿Los niños construyen cuentos, historias, relatos? ¿De forma oral o escrita? Si lo hacen, ¿qué procedimientos o técnicas se utilizan para que los niños hagan estas producciones orales y/o escritas: ¿a partir de una sola palabra, a partir de dos, etc.?	X	<p>De manera ocasional los niños construyen relatos propios de forma oral, utilizando el teatrillo como material de apoyo. Las historias que se trabajan son producciones conocidas como Caperucita o los tres cerditos.</p> <p>La técnica que utiliza mi maestra siempre es preguntar a los niños, interesarse por sus inquietudes. Es por ello por lo que las producciones orales que se realizan en el aula son porque a los niños les inquieta y apetece construir una historia.</p>
<b>77.</b>	¿Se utilizan juegos de roles, representaciones teatrales o mimo como otra forma de expresión en el aula y como apoyo a la lectoescritura? Es decir, ¿juegan algún papel esas actividades para el aprendizaje de la lectoescritura? Si lo hacen, ¿cuál?	X	Las representaciones teatrales son escasas, por esta razón no se puede decir que se utilizan como una forma de apoyo a la lectoescritura.
<b>78.</b>	¿En el caso de que se trabaje la lectura o la escritura en grupos, ¿cómo los organiza? ¿Pone a los niños del mismo nivel en el mismo grupo?	X	La escritura se trabaja siempre de manera individual. Alguna actividad relacionada con la lectura es trabajada de manera colectiva. Por ejemplo, a la hora de la lectura del cuento, se trabajaba de forma colectiva ya que se contaba el cuento a todo el grupo y las preguntas que se realizaban cuando este había finalizado se hacían para todo el grupo.
<b>79.</b>	Cuando un alumno/a no ha adquirido las habilidades necesarias para comenzar con la lectoescritura, ¿se espera o se le proponen las mismas actividades que al resto?	X	Primero se espera para ver si el alumno necesita un refuerzo fuera del aula, sí es así seguido se valora el refuerzo que necesita.
<b>80.</b>	¿Qué metodología de trabajo se sigue con aquel alumnado con necesidades educativas especiales? ¿Y con aquel que	X	La metodología que se sigue con el alumnado con necesidades educativas especiales es el apoyo fuera. Este apoyo fuera consiste en que la especialista en audición y lenguaje saca a los alumnos que

	presenta altas capacidades? (individualizada, hacen lo mismo que el resto, realizan otras actividades fuera del aula...)		<p>necesiten un apoyo extra y un refuerzo especializado. Sus actividades consisten en reforzar la mejora del habla y expresión, en los casos que presencie en mi aula de trabajo. La especialista acudía al aula dos veces por semanas, los martes y los jueves, sesiones de 30 minutos aproximadamente, se les llevaba a un aula aparte.</p> <p>Para el alumnado que presente altas capacidades se realiza un refuerzo especializado. Como no tuve ningún alumno con altas capacidades no puedo recoger que se hacía en estos casos, mi maestra en los años que ha estado en este colegio tampoco ha tenido ningún caso por el cual poderme dar esta información.</p>
81.	¿Cómo se trabajan en el aula las normas ortográficas, en caso de que se haga? ¿Se hace de un modo dinámico? (Es decir, inscritas en actividades significativas de escritura como la elaboración de cartas, redacciones sobre las actividades realizadas en el fin de semana, actividades diarias en la pizarra, etc.)	X	En el aula no se trabajan normas ortográficas.
82.	¿Se hace uso de estrategias internivelares? En caso afirmativo, ¿qué influencia tienen las aulas internivelares en el desarrollo de la lectoescritura?	X	Se hacen talleres una vez al año, pero en este caso no tienen influencia en el desarrollo de la lectoescritura.
83.	¿Se organiza el trabajo de la lectoescritura de manera coordinada con los maestros de E. Primaria?	X	Sí.
84.	¿Qué papel tienen las familias en este proceso? ¿Hay una documentación del proceso que siguen sus hijos/as? ¿Se les	X	Las familias son conocedoras del proceso de aprendizaje que siguen sus hijos mediante el blog del aula y las tutorías.

	informa y/o da pautas acerca de cómo potenciar este proceso en el hogar?			
<b>RECURSOS: Se trata de los materiales físicos con los que se trabaja la lectoescritura.</b>				
<b>1.</b>	<p>¿Qué tipo de recursos y qué materiales específicos se emplean para trabajar la lectura (código), la comprensión, la grafomotricidad y la escritura?:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Libros de texto, cuadernos de las editoriales o similares</li> <li>- Libros no de texto (enciclopedias; diccionarios; monografías o libros con textos expositivos; literatura infantil y dentro de ella cuentos, ...)</li> <li>- TIC e Internet (mails ...)</li> <li>- Pictogramas</li> <li>- Cartas (“cartas de fin de semana”, ...)</li> <li>- Textos de uso social: periódicos, anuncios publicitarios, cartas, recetas cocina, etc.</li> </ul>	X		<p>El recurso más utilizado en el aula de 3 años es el cuadernillo de la editorial SM.</p> <p>Como material específico la pizarra digital.</p> <p>Cuentos</p>
<b>2.</b>	¿Existen espacios fijos/definidos (rincones...) para trabajar la lectoescritura en el aula?	X		El espacio fijo para trabajar la lectoescritura de manera individual es siempre en las mesas de trabajo. Hay un rincón de la biblioteca que se

				usa en el aula de manera poco frecuente, en el los niños que tengan gusto por los cuentos trabajarán la comprensión lectora.
3.	¿Se da voz a los espacios comunes, como son las bibliotecas de centro, para la práctica de la lectura?	X		Sí, la biblioteca de Educación Infantil es un espacio común que dispone el centro donde se práctica la lectura todos los jueves.
4.	¿Hay recursos especiales/adaptados para aquel alumnado con necesidades educativas especiales/altas capacidades?	X	X	Sí dispone de recursos para alumnos con necesidades educativas especiales y para altas capacidades. Todos aquellos recursos que pone en práctica el especialista. No pude observar las sesiones que realizaba esta especialista con los niños que necesitaban estos recursos.
5.	¿Proporciona la maestra goma de borrar o cualquier otro elemento para que corrijan lo que escriben?	X		No.
<b>EVALUACIÓN: Aspectos en los que nos fijamos para saber si se han cumplido los objetivos; indicadores e instrumentos que nos permiten saber si los niños han logrado los objetivos que queríamos que logaran</b>				
1.	¿Desde qué enfoque se plantea la evaluación? (constructivista/conductista...).	X		No lo saben responder ningún profesor ni jefe de estudios.
2	¿Se realiza una evaluación específica de la grafomotricidad individual del alumnado antes de comenzar las prácticas	X		Desde que han dado comienzo mis prácticas, los niños se sitúan en un periodo en el que están trabajando la iniciación al trazado de las letras.

	<p>escritoras? (presión necesaria para el trazo, direccionalidad del trazo, trazado de las letras...)</p>		<p>Por tanto, trabajan el trazo, la direccionalidad del trazo, el trazado de las letras...etc.</p> <p>Muchas de las fichas que realizan respecto al trazo son recogidas por parte de mi tutora desde el inicio de curso hasta el final de curso, para ver cómo han evolucionado al respecto.</p>
3.	<p>A) ¿Qué se evalúa sobre lectoescritura? ¿Qué aspectos y qué criterios?</p> <p>B) Para realizar una evaluación sobre la lectura del niño, ¿se observa si leen con fluidez y exactitud?</p> <p>C) ¿Es un criterio predominante para la evaluación de la escritura, el tener buena o mala letra?</p> <p>D) ¿Se evalúa si los niños han comprendido o no, y en qué medida, textos trabajados en el aula?</p> <p>E) Si escriben colectivamente un texto, ¿se evalúa si han sabido ajustarse a la tipología textual de que se trate?</p> <p>F) Si escriben colectivamente un texto, ¿se evalúa si han sabido ajustarse al destinatario?</p>	X	<p>E) Realizar la grafía de trazos, letras, alguna niña escribió las letras de su nombre, como aproximación a las habilidades de la lengua escrita.</p> <p>F) No, porque no leen.</p> <p>G) No, porque no escriben, solo hacen ejercicios de grafomotricidad.</p> <p>H) Sí, los textos trabajados en el aula mediante una observación diaria.</p>
4.	<p>¿Hay ejercicios, actividades o tareas dirigidas a comprobar las dificultades que los niños puedan tener en la comprensión de los textos trabajados en el aula?</p>	X	<p>Sí, a través de actividades de observación y fichas, a parte, elaboradas por la maestra. Mi maestra aparte de las fichas que proporciona el método realizaba a parte alguna ficha más para reforzar los conceptos que se habían aprendido en el método. No lo hacía siempre, solo de</p>

			vez en cuando. En el ejemplo del anexo 7 podemos ver un ejemplo de estas fichas que proporcionaba la maestra, aparte del método.
5.	¿Qué instrumentos se utilizan para evaluar el desarrollo de la adquisición de la capacidad lectora? ¿Y escritora? ¿Se adaptan esos instrumentos a los criterios de evaluación?	X	No existe una serie de instrumentos, para evaluar. Mi maestra trata de observar el progreso en el aula de manera conjunta e individual. Lo que observa es lo reflejado en las fichas y en la resolución de ejercicios en la pizarra digital.
7.	¿Se corrigen los errores de lectoescritura en voz alta para que todos los niños conozcan el error? (Ejm: se borra su producción, se le corrige hace hincapié en las palabras que no ha realizado correctamente. No se le marca aquello que ha hecho mal y se valora el esfuerzo, etc.  ¿Y cuándo sí ha realizado correctamente lo que se le pedía? (refuerzo positivo, se muestra a la clase lo bien que lo ha hecho...)	X	Los errores son corregidos siempre en voz alta para que los niños conozcan qué han realizado de manera incorrecta. A veces se borra su producción, otras veces se rompe y se tira la basura y otras veces se le marca lo que ha realizado de manera incorrecta con un rotulador para que las familias vean los errores que comete.  Cuando sí ha realizado correctamente lo que se le pedía, se valora el esfuerzo positivo, se muestra a todos los niños de la clase lo bien que ha realizado el trabajo y otras veces se les premia, se les premia con gestos como ser el primero en la fila, ser el que apaga la pantalla electrónica o con un dulce.
8.	¿Cómo se contempla la evaluación y qué instrumentos se emplean con el alumnado con necesidades educativas especiales con relación a la lectoescritura? ¿Y con el de altas capacidades?	X	La evaluación se contempla de manera que la observación es de un 70%, lo que realizan en el aula de manera continua, como los ejercicios en la pizarra digital y el 30% restante es la ejecución de las fichas. Mi maestra explica que la evaluación es continua en el aula por eso cuenta con el mayor porcentaje y que el porcentaje restante es una aplicación de lo que aprenden en el aula. Los instrumentos que se emplean con el alumnado de necesidades educativas especiales o de altas capacidades son los refuerzos de los especialistas, orientadores. Para evaluar no se utilizan refuerzos.

9.	¿Se contempla una autoevaluación del propio alumnado? ¿Y de el/la maestra/o?	X	<p>La autoevaluación del propio alumno no se contempla.</p> <p>De la maestra sí, de manera diaria y en la memoria final y la propuesta de mejora.</p>
----	--	---	---

A continuación, iremos dando respuesta a cada uno de los apartados del instrumento de manera más amplia.

Centrándonos primero en las preguntas que guardan relación con **las prácticas lectoescritoras**, cabe destacar que el lenguaje escrito no es un medio de comunicación en el aula, no realizan actividades con un fin comunicativo, no surgen situaciones espontáneas en el aula que les motiven o inciten para trabajar la lectoescritura, estas están organizadas (tabla 2). Respecto a las prácticas lectoras, surgen de manera frecuente en el aula, pero siempre están organizadas. No aparecen momentos espontáneos donde los niños disfruten de estas prácticas por placer. Con respecto a la enseñanza de la conciencia silábica, léxica o fonológica lo que más predomina en el aula es la enseñanza de la conciencia fonológica, donde se trabaja el reconocimiento del grafema con actividad como la que aparece en la Tabla 2, “reconocimiento de letras”. Esta actividad es trabajada de manera frecuente en el aula. Los álbumes ilustrados son un elemento clave en el día a día, leyéndose así, de uno a tres cuentos diarios. Los niños no participan, solo escuchan y sí la maestra ve oportuno su interacción, esta es realizada al final del cuento, elaborando preguntas para ver si los niños han entendido la historia. El tipo de preguntas que hace son: Literales porque pregunta detalles del cuento, secuencia los hechos, identifica personajes, lugares con exactitud. También realiza alguna de comprensión crítica, porque formula preguntas como ¿qué opináis sobre ...? ¿qué os parece el comportamiento de...?

Dando respuesta a la pregunta tres, del apartado de **objetivos**, podemos ampliar que se trabaja la lectura y escritura como medio para aprender vocabulario y también conocimientos e información. Con la realización de fichas en el aula pueden aprender vocabulario nuevo o conocimientos nuevos, también el control del trazo, el gesto y la postura para agarrar el lápiz (anexo 6).

Dando paso al apartado de **contenidos** podemos resumir que el vocabulario que se aprende es el que el método SM distribuye en sus secuencias didácticas. De esta manera es aprendiendo, a la hora de realizar las fichas por los niños. Apenas se trabajan los distintos aspectos del lenguaje oral. Lo que más se hace referencia es en la conciencia fonológica, donde se presta atención a la correspondencia fonema- grafema y no se trabaja la léxica, porque no trabajan una comprensión del significado de las palabras a nivel oral. La enseñanza explícita del código lo realizan a través del sistema de reglas correspondiente fonema grafema en actividades puntuales que propone el método, como puede ser al revés y trabajar grafema – fonema. Se trabaja el nombre de las letras como morfema. La grafomotricidad es trabajada de manera diaria en el aula,



en la tabla 2 podemos observar que se realizan actividades específicas de grafomotricidad de manera diaria. Con relación a la **compresión lectora y la literatura infantil**, es trabajada todos los días en el aula mediante la lectura de cuentos, pero esta podría profundizarse más ya que la maestra se limita a leer y no interacciona mucho con sus alumnos. No he observado que se produzca una activación de conocimientos previos y en cuanto a la interpretación de textos, concretamente en relación con la microestructura he podido observar fichas en las que se trabaja explícitamente que comprendan el significado de un conjunto de términos en concreto. En relación con la macroestructura no he podido observar nada en profundidad porque en el aula no se realizan este tipo de actividades.

La literatura infantil se trabaja en el aula de manera diaria, pero es de manera ocasional cuando los niños construyen relatos propios, utilizando el material del aula, como este es el teatrillo. En este apartado la maestra siempre que realiza esta actividad pide que los niños expresen sus gustos e inquietudes para elegir qué producción toca narrar. Pero estas producciones teatrales son escasas, he podido ver una a lo largo de mi periodo de prácticas.

Existe una lectura por placer. Con esto, nos referimos a que cada niño trae un cuento al aula en el momento que quiera, y estos se van leyendo durante la semana. Se trata de una lectura placentera para ellos, donde aprenden conocimientos nuevos, vocabulario etc. Esta lectura comprende siempre el mismo género textual, el narrativo.

En el aula se intenta fomentar la lectura de álbumes ilustrados para que esta actividad sea repetida en casa con sus familias. Se realizan visitas a la biblioteca todos los jueves (tabla 2 A.T.A biblioteca) para que los niños entren en contacto con el espacio, respeten las normas, manipulen los libros etc. Se realizan lecturas individuales durante ese día, se les ofrece un tiempo "X" a los niños para que puedan sentir y disfrutar el placer por la lectura. Pero cuando se da una lectura colectiva, la maestra no deja que los niños le den un sentido propio a través de la lectura de imágenes.

Lo mismo ocurre con el **conocimiento sobre textos**, no he presenciado en el aula un trabajo que implique variedad textual, siempre se trabajaban cuentos, por ejemplo, no hemos trabajado un libro informativo para explicarles su peculiaridades y diferencias con los cuentos. A su vez y centrándonos en los **procesos de autorregulación**, hemos podido observar siempre una planificación de momentos de lectura. Respecto a los cuentos que se traían al aula, no solían tener relación con la secuencia didáctica que tocara en ese momento. Los niños traían los cuentos que querían leer. Solo he observado una relación y esta ha sido con la secuencia didáctica de la granja, donde la

maestra informó en su blog que podían traer material de lectura relacionado con este tema. A la hora de la lectura, no se supervisaban las dificultades de lectura, no se establecían preguntas o aclaraciones durante la lectura del cuento, mi maestra les explicaba que es necesario guardar silencio de principio a fin para comprender la historia. Sí que he observado **evaluaciones sobre lo aprendido**, una vez finalizado el cuento se realizan preguntas en voz alta que pueden dar respuesta de manera colectiva o individual, estas preguntas han sido mencionadas con anterioridad en este apartado.

La **grafomotricidad** es trabajada de manera poco frecuente en el aula. Tras mi llegada observé que los niños no cogían el lápiz para realizar las letras de su nombre, tampoco la maestra alentaba a hacerlo ya que la parecía peligroso el uso de este material. Por tanto, a medida que fueron pasando las semanas, propuse la realización de unos carteles con su nombre para comenzar a realizar actividades de grafomotricidad. Por ejemplo, que los niños empezaran a coger el lápiz, adecuar su postura, realizar sus primeros contactos, además es una actividad que se sale de sus rutinas y les motiva. En esta actividad se trabaja el dominio de la presión, la postura para coger el lápiz, se ejercita el trazado de las letras de su nombre, usualmente con el rotulador, también se introdujo la variante de la plastilina, que les motivaba aún más por ser un material diferente al usual. Si he observado la enseñanza explícita de la direccionalidad del trazo. Mi maestra siempre iba por las mesas de trabajo corrigiendo la postura, la forma en la que cogen el rotulador, si esto estaba mal hecho se tachaba la producción y se debía de comenzar de nuevo, pero no se explicaba el error. Por tanto, la grafomotricidad no es trabajada a través de juegos, es trabajada mediante las fichas que propone el método, no se daban situaciones en el aula para poder relacionar este tipo de actividad con algo cotidiano. Estas fichas están explícitas en el anexo 2 y 3.

Dando paso al apartado de **metodología**, el método que se utiliza en toda Educación Infantil es el método globalizado de la edición SM. Mi maestra se rige por este. En ocasiones reparte una serie de fichas, realizadas por ella, que refuerzan lo aprendiendo con el método (anexo 5). Podemos destacar que los objetivos y los contenidos con relación a la lectoescritura que van a desarrollarse durante el curso están decididos antes de que éste comience. No se espera conocer al alumnado, ni observar sus capacidades y necesidades para crear y ajustar lo que necesita cada uno.

Utilizan recursos como canciones, que el método SM proporciona, se limitan a realizar las fichas que propone el método, pero no abarca más allá. La única actividad que se sale de la rutina es la noticia del fin de semana. Esta actividad es practicada de manera oral el primer día de la semana, en la asamblea. No era realizada los primeros días de

mi observación en el aula. Propuse a la maestra iniciar esta actividad para que los niños fueran escuchándose unos a otros, respetando el turno de palabra y expresándose. En el aula existen momentos fijos para escribir. Ese momento se lleva a cabo en la pizarra digital. Se trata de unos ejercicios que propone el método para trabajar con los alumnos en la pizarra electrónica. Existen diversidad de ejercicios como actividades lógico matemáticas, comprensión lectora, actividades para ordenar imágenes, grafomotricidad, repaso de letras, completar las letras, ordenar los trazos para formar letras etc. Los niños estaban motivados cuando realizaban estas actividades en la pizarra digital, es algo que no realizan de manera frecuente y les llama la atención usar otros métodos para la realización de actividades, que no sean rotuladores y fichas.

En el aula se trabaja por medio de ejercicios porque tienen una respuesta única. Los ejercicios son las fichas que proporciona el método. Ocasionalmente se trabajan otro tipo de fichas de refuerzo que prepara la maestra para profundizar con los ejercicios que proporciona el método (anexo 7). No se alienta a los alumnos a que busquen el significado de nuevo vocabulario o vocabulario desconocido que aparece en el aula, sino que la maestra ofrece un conjunto de pistas o entre todos se realiza una lluvia de ideas. No se utiliza la pizarra digital para dar respuesta a esto.

La conciencia fonológica se enseña a través del método del libro de texto, sí no viene en el método no se trabaja. Se trabaja mediante ejercicios como reconocer el grafema entre otros, o relacionar cada fonema con su grafema.

Si hay momentos específicos para trabajar la lectoescritura como podemos ver en la tabla 2 (mapa de A.T.A), es el tiempo de trabajo lo que lidera en el aula, el juego libre pasa desapercibido

Las actividades más comunes son el reconocimiento de letras, discriminación de fonemas asociados al grafema e incluso hemos observados actividades donde se trabaja el grafema y deben saber cuál es su fonema (o sea, descodificar, saberse el sonido de los grafemas). Mi maestra también hace insistencia en la correcta colocación de la lengua, la posición de la boca para la ejecución del sonido en conclusión insiste en una correcta pronunciación. Respecto a la escritura, los niños no realizan producciones por ellos mismos, el trabajo es limitado se dedican a la concreción de trazos, no intentan hacer sus propias producciones de escritura porque en el aula no se dejan momentos para ello, como no se escribe en el aula no existen actividades que alienten a escribir. Tampoco muestran faltas ortográficas ya que los niños no se enfrentan a ese tipo de situaciones. Algo a destacar es que cuando el alumno no ha realizado la ficha cómo se pedía, esta se borra, por parte de la maestra, la rompe y se

entrega otra. El error no es utilizado como fuente de aprendizaje porque la maestra está constantemente paseándose por las mesas de trabajo entonces siempre está observando y pendiente de que los niños realicen la ficha de la manera correcta. No se utiliza el error como método de reflexión para el niño, sino que si realiza un error, viene impuesto el coger una nueva ficha. No se trata de un aprendizaje basado en el ensayo – error como fuente de aprendizaje significativo para los niños.

Con relación al **tipo de práctica docente en el aula**, podemos subrayar que el método sintético y dentro de este se relaciona con el método silábico o fónico, el foco principal son los sonidos o también las sílabas, destaca correspondencia fonema - grafema, pero también en otras actividades que hemos observado en el aula se pone de manifiesto grafema – fonema. Había ejercicios donde los niños debían reconocer las vocales que se estuvieran tratando en ese momento podrían ser la A, E, I, U, O también existían momentos que no solo se hacía referencia a vocales sino también a letras. Ese reconocimiento iba adscrito a reconocer la letra que pedía la ficha. Muchos de los niños no tenían una fluidez para reconocer la letra, por ello mi maestra les intentaba dar pistas sobre las formas de la vocal o consonante.

La metodología que se sigue con alumnos con **necesidades educativas especiales**. Se realizan distinciones es decir no se les incluye en la misma forma de trabajo que al resto de compañeros de aula. Los niños con necesidades educativas especiales, se les saca del aula para trabajar con la maestra especialista de audición y lenguaje. Sus actividades consisten en mejorar el habla y la expresión.

Los **espacios y recursos** en el aula son escasos. Los espacios son utilizados de manera diaria ya que existe una zona del aula habilitada para el juego. La manera en la cual está organizada el aula refleja el método de trabajo de mi maestra. Las mesas de trabajo y la alfombra son los espacios que más extensión tienen en el aula. Solo existe un rincón y este es el de la biblioteca, en ella encontramos un mueble, que está al alcance de los niños, compuesto por una variedad de cuentos de género narrativo. Estos cuentos no eran específicamente para su edad, sino que había para edades inferiores, pero no para edades superiores. Por último, en este rincón había una alfombra y unos cojines para que los niños se sintieran cómodos. En este rincón solo podían estar 3 niños, mi maestra lo tenía controlado.

Hablando de los recursos podemos decir que los juguetes están colocados en dos baldas al fondo de la clase. Los juguetes están ordenados por zonas, al comienzo de la balda se encuentran los puzzles y muñecos, seguido las construcciones y coches y por último el supermercado. La pizarra tradicional y digital está situada en frente de la

alfombra para poder trabajar con ella. Las mesas de trabajo ocupan la mayor parte del aula ya que es donde más tiempo pasan, estas mesas están formadas por 4 sillas cada una.

La **evaluación**, es entendida como los aspectos por los cuales mediamos para obtener conocimiento sobre si han cumplido los objetivos propuestos o no y reflejamos los resultados. Cada alumno es tenido en cuenta como ser individual. Cada uno tiene una ficha, donde mi maestra anota los progresos o las debilidades que sostiene desde principio de curso hasta el final. Por ejemplo, todos los niños cada vez que realizaban actividades de evaluación mi maestra apuntaba el progreso o lo que necesitaban mejorar en esa ficha, para que cuando se realizasen las tutorías con padres, fueran viendo lo que la maestra había estado observando en el aula.

En cuanto a **la evaluación de la grafomotricidad**, esta no se evalúa de manera previa para ver qué saben cuándo llegan al aula, no toma notas de sus dibujos, ni de su capacidad de mejora. Se basa en si los alumnos han realizado de manera correcta los ejercicios o no. Si se salen del repaso de las letras, es que la producción no está de manera correcta realizada. En cuanto a los aspectos que **evalúan la lectoescritura**, el interés no radica en buena o mala letra, porque no realizan este tipo de producciones, sino en cómo lo han realizado, si es necesario volver a realizar el ejercicio porque se han salido de la letra o símbolo que era necesario repasar... A su vez, se les corrige los errores en voz alta, mi maestra se basa en que es para que no comentan todos los mismos errores. No se realiza un feedback de manera individualizada, se valora poco el esfuerzo, independientemente de si está bien o mal. Cabe destacar que existe una **coordinación** entre Educación Infantil y Educación Primaria ya que todas las aulas de infantil se encuentran ubicadas en el mismo pasillo del colegio y en este se encuentran dos cursos de primaria para establecer una coordinación eficaz. Esta coordinación es inexistente en el aula de 3 y 4 años, pero sí aparece en el aula de 5 años.

En relación con la **colaboración familia – escuela** en este proceso, gracias al blog de aula, todos los días se comparte lo que los niños han realizado en la escuela mediante fotos, videos etc. De esta manera los padres están informados de lo que realizan los niños en el aula en todo momento. Se utiliza como instrumento de información, se plasman las salidas que se van a realizar, los recordatorios, las faltas de asistencia, el material necesario que deben comprar los padres para trabajar en el aula etc. Las familias no suelen participar mucho en el aula, porque no se les da el valor que merecen. Solo en ocasiones puntuales estas entran al aula. Por ejemplo, en abril se dedica una semana al microproyecto del libro, entonces las familias que quieran pueden acceder al

aula para contar un cuento. Se podrían realizar muchas más actividades y que estas sean una fuente de aprendizaje que se salgan de lo común, no solo contar un cuento, pero mi maestra limita las interacciones de las familias en el aula. Las reuniones individuales con las familias son frecuentes. Estas se realizan en la propia aula. La reunión colectiva, con todos los padres, se da a principio de curso y no se vuelve a realizar ninguna más.

A modo de conclusión podemos decir que, nos encontramos en un aula en el que se trabaja la grafomotricidad, la lectura, el código, la literatura infantil, con que no se trabajan normas ortográficas, se trabaja la conciencia fonológica y a nivel fonémico y silábico, pero no léxico. A su vez, no se trabajan distintos géneros textuales.

Por ello podemos decir que se trabaja la lectoescritura de forma dirigida como medio de obtención de información y conocimiento.

## **7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Hemos pretendido a través de este estudio analizar la práctica docente alfabetizadora que utiliza la docente de la etapa de educación infantil del centro observado. De los dos tipos de datos que hemos utilizado (observación y cuestionario) se derivan una serie de conclusiones que vamos a ir comentado, seleccionando las que consideremos más importantes y contrastando con los autores que hemos mencionado en el marco teórico.

En base a los resultados observados, podemos decir que las prácticas lectoescritoras de la tutora encajan en el perfil de prácticas instruccionales Barragán y Medina (2009), lo cual esto respondería a nuestro primer objetivo del trabajo. Lo hemos clasificado como instruccionales porque existe un horario para trabajar la lectoescritura, no se trabaja en base a situaciones cotidianas o en base al juego. Este horario es planificado al principio de curso, no tiene en cuenta la individualidad del niño y sus propias características. En cuanto a la realización de actividades predomina el reconocimiento de letras y de relación letra sonido, se fija en la corrección del trazo. Estas actividades son decididas al comienzo de curso.

En cuanto a los recursos materiales, que responde a otro de los objetivos de nuestro trabajo, también corresponde con lo que estos autores plantean. Se trata de poca variedad de materiales, cuentos de poca variedad, los que acompañan a la secuencia didáctica que estén viendo en ese momento.

Como afirma Ríos, Fernández y Gallardo (2012) se tratan de ejercicios simples, con instrumentos y materiales únicos. Por lo tanto, existe un aprendizaje más escolar.

Precisamente Barragán y Medina (2009) afirman que este tipo de práctica se realiza con aulas en las que se aplican los métodos silábicos y fónicos, más concretamente los reflejados en los resultados, como característica de esta aula. Por tanto, esto nos permite responder a otro de los objetivos, relacionándolo con la corriente teórica que guía la práctica. Cuando se produce un error, se busca la solución correcta a este, no se valora el esfuerzo requerido entendiendo que poco a poco se irá mejorando, sino que como Barragán y Medina (2009) plantean, se centran en la corrección del trazo de grafomotricidad.

Por un lado, tras plantear qué es escribir en nuestro marco teórico, nos gustaría plantear qué es escribir en nuestra escuela. Siguiendo la definición de Serrano (2000) sabemos que escribir implica una construcción de significados, esquemas o una construcción de la información en la mente de un niño, en estos esquemas se introduce algo propio. En el aula observada, la maestra centraba el aprendizaje de la escritura en realizar ejercicios con una única solución correcta, sin dejar a los niños que cuestionasen sus nuevos aprendizajes. Estamos de acuerdo con lo que proponen Ríos, Fernández y Gallardo (2012), que no se producen textos, ni de manera autónoma ni colectiva, solo se trabajan palabras en nuestra aula. Tampoco buscan la forma de cooperar con los compañeros.

Los momentos de trabajo, son los tiempos que los niños tienen para realizar, en el aula, las fichas que proporciona el método SM, estos son los que más peso tienen y más tiempo ocupan la jornada. Se trabaja de forma dirigida la lectoescritura a través del método que proporciona la edición SM. El tiempo de juego libre es escaso, no se utiliza para fomentar un aprendizaje significativo, tampoco el propio entorno y el espacio físico ayudan para estimular el aprendizaje de ello.

El rol de la maestra es activo ya que la maestra interviene en el momento que sea necesario para guiar la actividad, controlar la situación y que se preocupa en todo momento para que el aprendizaje sea eficaz.

Por otro lado, vemos los procesos que lleva a cabo la actividad de comprender, estos son de bajo y de alto nivel. En escritura pasa lo mismo. Los primeros hemos visto en el aula que son los que están relacionados con saber y conocer letras, convertir los fonemas en grafías. En nuestra aula hemos presenciado los procesos de bajo nivel donde el aprendizaje era basado en la enseñanza y aprendizaje de reconocer letras, los segundos, los de alto nivel, no han sido estos el foco principal en el aula. Si que podemos resaltar como actividad, las preguntas después del cuento que mi maestra realizaba, o escuchar cuentos como tarea de comprensión.

Dando respuesta a los procesos de escritura, Tolchinsky y Solé (2009) citan una serie de factores que tienen relación con el desarrollo de destrezas de la lengua escrita. Es el factor cognitivo el más observado en el aula, guarda relación con la memoria esta memoria está implicada en tareas de alto nivel en base a repetir los ejercicios y rutinas de forma diaria como hemos podido observar en la tabla 2.

Podemos hacer referencia a la autora Castells (2009) para hablar de los paradigmas. El paradigma cognitivo es uno de los principales paradigmas que hacemos mención tras el resultado de nuestra observación, una de sus características principales que tiene es el establecimiento de correspondencia fonema – grafema lo cual corrobora lo que hemos analizado en el aula.

Dando respuesta que es leer en el marco teórico podemos expresar qué es leer en nuestra escuela. No he podido observar en mi aula con exactitud lo que Sánchez (2003) plantea, que cuando leemos creamos un modelo mental que va modificándose con el tiempo. Los niños apenas tenían tiempo para el juego libre, por ejemplo, no podían pedir que se les leyera los cuentos que les inquietasen o que quisieran, por tanto, no he podido observar la estructura mental que Sánchez (2003) hace referencia, la cual va formándose, modificándose e incorporando nuevos conceptos. Por esta razón, la práctica trabajada en nuestra aula no coincide con la de Serrano (2000), la cual refleja que el bagaje o el conocimiento puede irse estructurando con ayuda de un adulto de referencia.

Haciendo referencia a la comprensión Tochinsky y Solé (2009) comentan que para ser ciudadanos alfabetizados se deben utilizar diferentes tipologías textuales en el aula. Hemos presenciado que en el aula se trabaja la literatura infantil pero no se acude a otros recursos como carteles, folletos informativos, recetas de cocina etc. No podemos destacar que se trabajen diversidad de tipologías textuales en el aula. Pero lo que sí destacamos es que existen momentos fijos para trabajar este tipo de actividades. Siempre se seguía la misma rutina, por tanto, los niños conocían en qué momento tocaba trabajar la grafomotricidad o en qué momento tocaba trabajar la comprensión lectora.

Respecto a la metodología utilizada en esta aula y dando respuesta a otro de los objetivos de nuestro trabajo, Castells (2009) habla de los tres métodos principales para la enseñanza de la lectoescritura que son en base a un método sintético, silábico, o alfabético. La metodología empleada en el aula refleja un diseño tradicional basado en partir de la decodificación. Las actividades parten de las unidades menores como vocales, fonemas, seguido se integran en unidades mayores. En nuestro caso podemos



apreciar que en el aula destaca dentro del método tradicional, el sintético y dentro de este el fonémico donde se relaciona estrechamente con el tipo de práctica que se ejerce en el aula, es una práctica instruccional (Barragán y Medina, 2008).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. – 20 años después-. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Argiró, L. E. (2005). Comenzar antes no siempre significa llegar más lejos: algunas reflexiones sobre las prácticas de alfabetización, la lectura y la escritura como objetos de enseñanza. *Lectura y Vida*, 26 (3), 56- 61.
- Artiles, C. (1997). *Influencia en los métodos de enseñanza en el desarrollo de los procesos léxicos*. (Tesis doctoral). La laguna: Universidad de La Laguna.
- Barragán, C., y Medina, M. D. M. (2008). Las prácticas de la lectura y escritura en Educación Infantil. XXI. *Revista de Educación*, 10, 149-166.
- Chaves, A. L. (2002). Los procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de educación inicial. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 2 (1). Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación.
- Recuperado el 5 de agosto de 2018:  
<http://iimec.ucr.ac.cr/~revista/articulos/1-2002/archivos/procesos.pdf#search='lecto%20escritura%20y%20politica'>.
- Camps, A (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 24-33.
- Cantero, N. (2010). Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, Claudia, pon la primera letra de cada palabra del nombre de las revistas en mayúscula; esto para toda esta lista* 33.
- Recuperado el 15 de Julio de 2018:  
[http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_33/NATIVIDAD%20DEL%20PILAR%20CANTERO%20CASTILLO\\_2.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_33/NATIVIDAD%20DEL%20PILAR%20CANTERO%20CASTILLO_2.pdf)
- Castells, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y aprendizaje*, 32(1), 33-48.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 20, 6-15.
- Estalayo, V y Vega, R. (2003). Leer bien, al alcance de todos. *El método Doman adaptado a la escuela*. Madrid.

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1987). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). "A cognitive process theory of writing". En *College Composition and Communication*, 31, 78 -90.
- Goodman, K. (1990). El lenguaje integral un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. [versión electrónica]. Lectura y Vida. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 11, (2), 5-13.  
Recuperado el 26 de junio de 2018:  
<http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/goodman-1990.pdf>
- Golder, Caroline y Gaonac'h, Daniel. (2002). Leer y comprender. *Psicología de la lectura*. México: Siglo XXI. Editores, S.A. de C.V.
- González, X. A, Buisan, C., y Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y aprendizaje*, 32(2), 153-169.
- Llamazares, M.T. y Alonso-Cortés, M.D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista iberoamericana de Educación*, 71, 151-172.
- Maruny, L., Ministrál, M., y Miralles, M. (1993). Escribir y leer. *Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años. De cómo los niños aprender a escribir y a leer*. Barcelona. Edelvives. MEC.
- Ríos, I., Fernández, P., Gallardo, E. I. (2012). Prácticas docentes condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Cultura y educación*. 24 (4), 435-447.
- Rodríguez, I. y Clemente, M. (2013). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de Caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 16(1), 41-54.
- Serrano, S (2000). El aprendizaje de la lectura y escritura como construcción activa de conocimientos. *Conferencia en el Simposio internacional de Educación en la diversidad "porque todos somos diferentes"*, Panamá.
- Tolchinsky, L., y Solé, I. (2009). Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia y aprendizaje*, 32(2), 131-140.
- Irwin, J. W (2007). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Pearson College Division.

## ANEXOS

### Anexo 1: SISTEMA DE CATEGORÍAS UTILIZADAS POR RÍOS, FERNÁNDEZ Y GALLARDO (2012) Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS AGRUPADOS EN CINCO DIMENSIONES (RODRÍGUEZ Y CLEMENTE, 2013)

#### Categorías de análisis utilizadas por Ríos, Fernández y Gallardo (2012)

<b>Categorías de análisis</b>	<b>Prácticas situacionales</b>	<b>Prácticas multidimensionales</b>	<b>Prácticas instruccionales</b>
<b>TAREAS</b>	Se lee y se escribe con una finalidad, de forma contextualizada, se usa el léxico específico, sonido grafía para poder cifrar el texto. Corrección del error en la propia producción. Situaciones de enseñanza complejas y largas.	Se trabajan los textos de forma oral y colectiva y luego se realiza una escritura individual. Se corrige en alto	Momentos simples y lineales. Trabajan sobre conceptos aislados. Conocen sonidos o letras aisladas. Se unen con flechas términos o conceptos. Existen repeticiones para un aprendizaje. La corrección se hace fuera del proceso de producción.
<b>DINÁMICA E INTERACCIÓN</b>	Interacción, participación, adaptación al entorno inmediato. Intervención espontánea por parte de los niños. Función de lectura y escritura.	Se trabaja con los métodos de la editorial, pero aparte utilizan otras actividades de escritura autónoma y funcional. Las interacciones son de varias direcciones: niños- maestras- niños- niños.	Nunca hay imprevistos ni nada que salga de la rutina. Los niños participan cuando la maestra lo cree oportuno. Las interacciones son unidireccionales.
<b>CONTENIDOS</b>	Familiaridad con los textos. Escritura, identificación de palabras. Léxico	Lectura de palabras y textos. Escrituras de palabras y textos.	Subrayado Escritura de palabras Caligrafía Nombres y valor sonoro de las letras
<b>MATERIALES</b>	Gomas, pinturas, papeles, lápices.	Cuadernos, ejercicios, tarjetas, papeles, gomas de borrar, pizarra etc.	Igual que en las multidimensionales.

#### Categorías de análisis utilizadas por Rodríguez y Clemente (2013)

Dimensión 1. FUNCIONES DEL LENGUAJE ESCRITO	
1.1. Comunicarse con otros	Comunicarse por escrito con otros. Leer para otros

1.2 Leer por placer	Narrar textos Crear textos de forma oral y escrita
1.3 Obtener conocimiento e información	Adquirir conocimientos Seguir instrucciones Recordar (notas)
Dimensión 2. LENGUAJE ESCRITO COMO SISTEMA DE REPRESENTACIÓN.	
2.1 Juego simbólico	Mimo Representaciones teatrales Juegos de roles en rincones Visualizadores fonéticos o gestos
2.2 Dibujo	Expresar a través de imágenes Leer e interpretar imágenes
2.3 Lenguaje Oral	Desarrollo léxico – semántico Desarrollo morfosintáctico Desarrollo fonético
Dimensión 3. LA ENSEÑANZA DEL CÓDIGO	
3.1 Habilidades metalingüísticas	Conciencia léxica Conciencia silábica Conciencia fonológica
3.2 Enseñanza explícita del código	Enseñar el sistema de reglas correspondencia fonema – grafema Enseñar las letras

	Enseñar a formar sílabas Enseñar frases Enseñar textos
Dimensión 4. COMPRENSIÓN TEXTUAL	
4.1 Activar conocimientos previos	
4.2 Interpretación del texto	En el nivel de la microestructura En el nivel de la macroestructura Conocimiento sobre textos
4.3 Procesos de autorregulación	Planificar Supervisar las dificultades durante la lectura Evaluar lo comprendido
Dimensión 5. Grafomotricidad	
5.1 Dominar la precisión necesaria para el trazo	
5.2 Aprender la direccionalidad del trazo	
5.3 Ejercitar el trazado de las letras	

## ANEXO 2:

**FICHA 16 GRAFOMOTRICIDAD El trazo**

**Objetivos**

- Practicar el trazo.
- Ejercitar los movimientos previos a la escritura.
- Fomentar la coordinación oculomanual.

**Inteligencias múltiples**

- Corporal-cinestésica
- Visual-espacial

**Competencias clave**

- Aprender a aprender
- Comunicación lingüística

**Actividades previas**

**Para provocar el aprendizaje**

- Componer un mural dibujando una máscara de una boca de dragón y pedir a los alumnos que salgan de uno en uno para pintar un colmillo de la boca con cereas o pintura de dedos. Después lo podrán decorar con galletas en forma de triángulos puestas boca abajo.
- El maestro pedirá a cada alumno que realice un chorro de plastilina y companga la forma del trazo con la ayuda de un compás.

**Para verbalizar lo aprendido**

- El maestro pedirá a los alumnos que realicen el signo de la victoria con los dedos de una mano y que pasen el dedo índice de la otra mano por la parte interna de los dedos resqueando el signo y les ayudará a verbalizar la trayectoria que requiere el trazo.
- Hacer una fotografía de toda la clase haciendo el signo de la victoria y pegarla en la pared en un lugar donde los alumnos puedan resquear los signos de la foto.

**Actividades de la ficha**

- ¿Qué deportes típicos del invierno conoces? ¿Qué ropa de abrigo llevan estos niños?
- Repasa los trazos.

**REVERSO** Repasa los trazos.

**Actividades complementarias**

- Pintar los gorros de los niños de la ficha.
- RETO.** A veces en las fiestas hay unas cosas que cuelgan del techo que hacen la forma de este trazo. ¿Activas qué son?

## ANEXO 3:

**FICHA 21 GRAFOMOTRICIDAD El trazo**

**Objetivos**

- Practicar los trazos con reducción de tamaño y ancho de la pauta.
- Fomentar la coordinación oculomanual.

**Inteligencias múltiples**

- Corporal-cinestésica
- Visual-espacial

**Competencias clave**

- Comunicación lingüística
- Aprender a pensar

**Actividades previas**

**Para provocar el aprendizaje**

- Dibujar los dos trazos en el suelo del aula, de la sala de psicomotricidad o de patio, y caminar por encima de ellos de distintas formas (saltando con los pies juntos, gateando, arrastrándose como una serpiente, etc.).

**Para verbalizar lo aprendido**

- Dibujar en un papel una V y en otro, una V invertida. Levantar uno de los dos al aire y mostrarlo unos segundos. Pedir a los alumnos que copien el trazo que han visto en una hoja de papel. Hacerlo varias veces alternando los dos trazos, cada vez más rápido y mostrándolos durante menos tiempo.

**Actividades de la ficha**

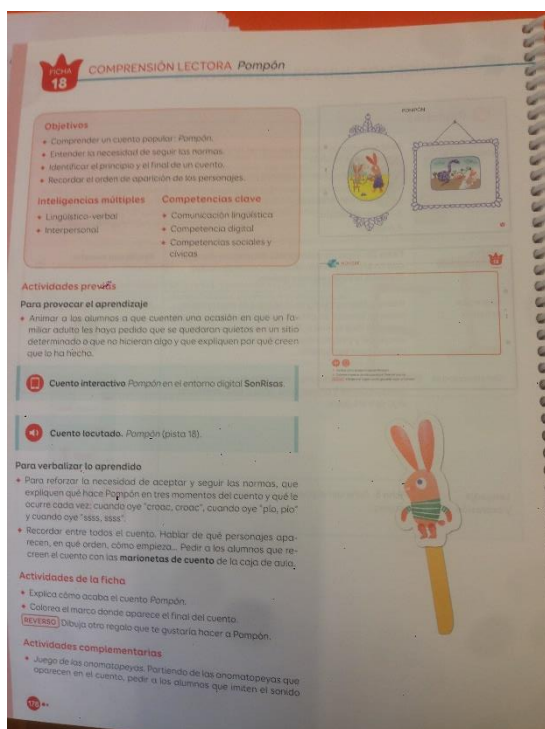
- Repasa los trazos.
- Completa el dibujo del muñeco de nieve como más te guste.

**REVERSO** Repasa los trazos.

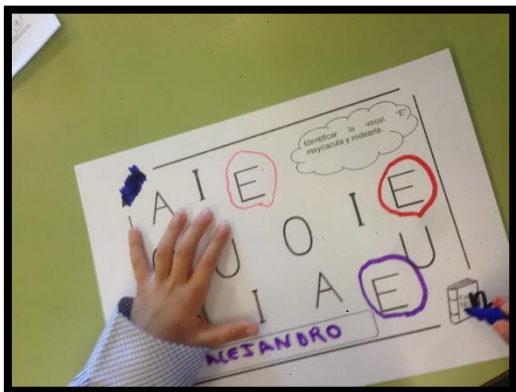
**Actividades complementarias**

- Dar a los alumnos una hoja de papel dividida en dos mitades. En cada una, dibujar uno de los trazos estudiados, con un rotulador grueso. Los niños tendrán que realizar los trazos con diferentes colores debajo del trazo dibujado por el maestro. Al finalizar la actividad, se pueden seguir practicando los trazos usando la divertida de la caja de aula.

## ANEXO 4:



## ANEXO 5:



## ANEXO 6:

